

Des compétences pour la vie

Enseigner des compétences négligées

Une recherche,

- subsidiée par la Communauté française de Belgique,
- en collaboration avec les Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur et le Centre *Interfaces*,
- à destination des enseignants, tous niveaux confondus,
- pour donner plus de chance de réussite à des élèves moins favorisés.

Pour une navigation rapide

| | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">– Table des matières– Conseils du Lionceau futé pour parcourir ce document– Remerciements– Bibliographie | La méthode des mini-récits pour enseigner et évaluer des compétences de base. <ul style="list-style-type: none">– Guide pratique– Guide théorique– Aide-mémoire | <ul style="list-style-type: none">– Contexte et objectifs– Echos du terrain– (Non-) Hiérarchie des compétences– Des questions souvent posées– Lexique |
|---|---|---|

Des compétences négligées à enseigner :

- Apprendre à [transférer](#)
- Une technique pour libérer en nous la part de [rêves](#) ou éviter de s'enfermer dans des problèmes à résoudre
- Décider d'approfondir ou non une question ou « du bon usage des [boîtes noires](#) » (pas celle des avions)
- [Communiquer](#) ou ne pas entretenir un dialogue de sourds
- Du bon usage des [spécialistes](#) ou comment ne pas rentrer bredouille d'une consultation
- [Ecouter](#) avec méthode pour pouvoir refléter ce qui a été exprimé
- Envisager des [possibles](#) ou « en toute occasion voir des opportunités à saisir »
- [Être impliqué](#) à l'école
- [Fêter](#) et donner du sens aux événements
- Faire face à une [difficulté](#) ou ne pas laisser tomber les bras
- Faire preuve d'[esprit critique](#) ou ne pas se faire rouler
- Négocier avec des [consignes](#) pour réaliser une tâche
- [Observer](#) dans la perspective d'agir ou mettre en scène la situation où l'on est impliqué
- Pouvoir [confronter](#) sans provoquer de violence inutile ou comment ne pas jeter de l'huile sur le feu
- Se donner des [modèles simples](#) pour comprendre et/ou communiquer
- Traiter l' [information](#)

[Fiches](#) récapitulatives qui précisent pourquoi enseigner chaque compétence et dans quelles situations celle-ci est en jeu.

Recherche en Education
FUNDP - Centre Interfaces - Namur
Promoteurs: Gérard Fourez et Bertrand Hespel
Collaborateurs : Marie Baillieux, Dominique Bertrand,
Barbara Dufour, Marie Anne Maniet, Pierre Miche,
Ana Romão et Francis Tilman

Des compétences pour la vie

Enseigner des compétences « négligées »

« Evaluer des compétences de base pour former et certifier, avec une priorité à la formation, et surtout à celle des moins favorisés » (N° 104/03)

Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
31 août 2005

Remerciements

A l'heure où se referme notre recherche sur les compétences négligées, notre équipe¹, placée sous la direction du professeur et promoteur Gérard Fourez, aimerait remercier les personnes qui ont permis l'existence, la croissance et l'aboutissement de ce travail.

Il y a deux ans, cette «chevauchée» relevait de l'utopie. L'enthousiasme, l'audace, l'optimisme, le sens de la collaboration et du travail en équipe lui ont donné une assise bien réelle.

Beaucoup ont rejoint l'équipage, tant sur le terrain de l'enseignement maternel, primaire, secondaire et supérieur que dans le champ de la formation et de la promotion.

La multiplication des expériences de terrain nous a permis d'affiner la méthode des mini-récits et de construire des séquences didactiques pour une quinzaine de compétences «négligées».

Pour les enseignants qui ont accepté de relever ces défis, il s'agissait, dans certains cas, de confronter la démarche proposée à des pratiques existantes. Il était alors nécessaire de la tester et de la passer au crible de la critique. Dans d'autres cas, il était essentiel de dérouler tout le processus de modélisation.

Que chacun et chacune, quelque soit sa participation et sa collaboration, veuillent bien trouver dans ces quelques lignes l'expression de notre gratitude et de notre reconnaissance pour avoir mis au service du projet leurs qualités professionnelles et leur générosité dans le travail. Nous vous invitons à prendre connaissance du rapport final de la recherche et à prolonger la discussion par le biais, entre autres, du contact en ligne proposé dans la version informatique sur le site de la Communauté française.

Nous tenons à remercier : Nadine, André, Joëlle, Dominique, Anne-Marie, Vinciane, Patrick, Claudia, Yolande, Fabienne, Brigitte, Denis, Céline, Bernard, Christian, Anne, et leurs élèves et stagiaires qui ont participé à cette expérience et nous ont éclairés par leurs réactions, leurs réflexions... ainsi que tous ceux et celles non cités mais qui voudront bien s'y reconnaître et sans qui, aucune ligne de ce travail n'aurait vu le jour.

De même, les écoles et les services de formation qui ont pris le risque de nous ouvrir leur porte : que les directions de ces établissements en soient chaleureusement remerciées. Afin de leur donner une juste place et pour permettre au lecteur des contacts personnalisés, leur liste clôt ces remerciements :

- les écoles maternelles et primaires de Woluwé-Saint-Lambert, regroupées et animées par la Cellule de Pilotage du même nom ;
- Institut de la Sainte-Trinité à Bruxelles : section de l'enseignement fondamental ;
- l'I.P.E.T. de Nivelles (institut provincial d'enseignement technique) ;
- l'Institut Sainte Ursule à Namur ;
- l'Athénée Vauban de Charleroi ;

¹ En lien avec les Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur et le Centre Interfaces.

- le Collège Pie X de Châtelineau ;
- l'O.I.S.P. (organisme d'insertion socioprofessionnelle) de Tamines ;
- le Centre Scolaire du Sacré-Cœur de Charleroi : section primaire ;
- l'E.F.T. « Gavroche (entreprise de formation par le travail) de Beyne-Heusay ;
- la Haute Ecole Lucia de Brouckère Bruxelles (département pédagogique)
- le Lycée Albert Libiez à Colfontaine ;
- l'E.E.S.P.C.F. à Gembloux (école d'enseignement spécial de la Communauté française) ;
- l'Institut Saint Vincent de Paul de Bruxelles ;
- l'Institut Clair Val à Suarlée.

L'équipe des chercheurs.

Conseils du Lionceau futé pour parcourir cet ouvrage

Si vous êtes intéressés par ce que sont les compétences négligées et pourquoi les enseigner, commencez par lire les 6 premières sections de l'[Introduction](#). Cela vous donnera une idée des objectifs et du contenu de l'ouvrage.

Si vous voulez une présentation de la méthode utilisée, lisez la première partie du deuxième chapitre : « Un [guide pratique](#) de la méthode des mini-récits : des étapes et des exemples ». C'est le chapitre qu'il faut lire si on n'en lit qu'un seul. Il part de la pratique du terrain pour dégager des notions et une méthode. Il propose aussi un module pour la compétence : « Envisager des possibles ou en toute occasion, voir des opportunités à saisir ».

Ensuite, vous pouvez lire le « [guide théorique](#) », mais si vous êtes plus intéressés à la pratique, réservez-le pour plus tard. Il reprend la méthode en approfondissant quelques traits épistémologiques et didactiques.

Le chapitre III vous donnera des courtes [fiches](#) présentant une série de compétences. Cela vous donnera une idée du genre de compétences abordées dans l'ouvrage. Restez cependant conscients que ces fiches sont des résumés assez superficiels, du genre « piste de travail. » Ne demandez pas plus à ce chapitre : l'analyse en profondeur de ces compétences viendra dans la seconde partie.

Si vous avez envie de mieux voir ce que cela a donné sur le terrain et si vous voulez être pratique, parcourez le chapitre IV : « [Echos](#)-les du terrain ».

Les appendices de la première partie pourront vous intéresser mais leur lecture peut attendre :

Le petit [lexique](#) de synonymes vous aidera à éviter des discussions interminables pour distinguer des synonymes comme « théorie » et « modèle ».

L'[aide-mémoire](#) de la méthode des mini-récits vous sera utile (à condition d'avoir approfondi le « guide pratique »). Il vous donnera une vue synthétique de la méthode.

Quant à l'appendice 3 sur les [compétences interdépendantes](#), il souligne le caractère conventionnel des découpages en compétences.

Mais sans doute garderez-vous ces appendices pour les lire entre l'étude de deux compétences de la seconde partie. Cette dernière propose une approche d'une vingtaine de [compétences](#). Celles-ci sont destinées à servir de soutien concret pour un enseignement. Comme elles peuvent être lues séparément, on n'a nullement évité des redites. Le texte comprend chaque fois une introduction reprenant le début de la fiche correspondante, suivie de la présentation plus approfondie de la compétence abordée. Ensuite, on procède à sa conceptualisation suivie d'une évaluation de la validité de la compétence et de l'apprentissage réalisé. Suivent une séquence didactique et quelques commentaires.

Quant à la troisième partie, les titres indiquent le genre d'[annexes](#) dont il s'agit.

Première partie. La méthode des mini-récits

Chapitre I. Introduction - Les compétences et les transferts négligés

1. Bribes de conversation surprises à une terrasse ensoleillée

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

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

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

À quel spécialiste s'est-elle adressée ? »

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

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

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

Elle n'avait pas reçu de consignes adéquates ? »

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Cela se passe près de chez vous

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

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

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

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

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

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

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

5. Nos objectifs

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Le contenu de l'ouvrage

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

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

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

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

7. Avertissements à propos de quelques points délicats

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

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

Qui est le destinataire de cet ouvrage?

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

Par-delà la compétence des individus : l'équipe

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

Apprentissage et affectivité

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

Une méthode avec laquelle il faut pouvoir négocier

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

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

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

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

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

- Transferts et compétences.

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

- L'intérêt des représentations des compétences

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

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

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

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

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

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

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

Chapitre II. La méthode des mini-récits dans tous ses états

1. Le guide pratique de la méthode : des étapes et des exemples

Pour introduire la méthode dite des mini-récits, nous partons de l'étude d'une compétence particulière. Nous pensons, en effet, que tout apprentissage se fait en situation. La compétence choisie est celle qui, nous semble-t-il, est sollicitée par tout un chacun dès que, face à une situation particulière, une personne est amenée à envisager différentes possibilités ou encore à saisir une chance qui s'offre à elle. Nous appellerons cette compétence «envisager des possibles, saisir des opportunités ». Il s'agit bien, pour nous, d'une compétence puisque, pour «envisager des possibles », il faut faire appel à des savoirs, des savoir-faire, et des savoir-être. Nous développerons ce cas particulier sans nous étendre à des considérations théoriques.

Quand on enseigne une matière, on sait à peu près de quoi l'on veut parler, où l'on veut en venir, ce que l'on attend des élèves. Quand il s'agit d'une compétence disciplinaire, on a une notion de ce qu'est cette compétence et de la manière de l'aborder (par exemple, un prof de sculpture sait ce que signifie tailler la pierre ; un enseignant en soins infirmiers connaît la procédure d'une prise de sang ; un prof de cuisine sait ce que signifie préparer un coq au vin ; un prof de math sait comment résoudre une équation du second degré). En principe, la formation initiale des enseignants leur a fourni des modèles des compétences disciplinaires qu'ils doivent enseigner.

Pour les compétences non disciplinaires, c'est moins simple parce qu'elles ne sont pas modélisées aussi clairement. Il importe donc de s'en donner une représentation adéquate à leur usage. C'est ce que vise la méthode, assez standardisée, des mini-récits. La démarche proposée dans cette section est destinée d'abord aux enseignants afin qu'ils se familiarisent avec la démarche. Pour les élèves, elle doit être adaptée. C'est la raison pour laquelle nous proposons, pour certaines compétences, des séquences didactiques.

La méthode des mini-récits utilise les principes directeurs suivants :

- La démarche est menée en situation : les élèves sont invités à raconter brièvement des expériences vécues et des situations liées à la compétence, c'est pourquoi nous l'avons appelée la méthode des mini-récits.
- Les élèves sont aussi invités à lister un grand nombre de situations variées dans lesquelles la compétence est utilisée.
- La démarche propose des étapes bien identifiées, ce qui permet aux élèves d'en prendre conscience et de transférer la méthode à d'autres compétences.
- Elle donne la place aux élèves qui remplacent progressivement une représentation spontanée de la compétence par une autre, plus construite et plus transférable à toute une série de situations tant disciplinaires que de la vie de tous les jours.
- La représentation construite est testée puis ajustée si nécessaire.
- La méthode tient compte du processus de métacognition.

- En outre, la méthode va jusqu'à tenir compte du processus d'évaluation et considère l'aspect affectif de la compétence visée.

Notre présentation est volontairement standardisée afin d'en faciliter la compréhension et la transférabilité. Pour la pratiquer, l'enseignant ou le formateur doivent s'approprier la démarche et l'adapter à leur contexte de formation (type de public, contraintes institutionnelles, matérielles, d'espace et de temps, etc.), à leur propre expérience, à leurs capacités et leur style d'animation, à l'importance qu'ils veulent donner à telle ou telle compétence. La démarche proposée l'est donc à titre indicatif. Elle ne doit pas être vue comme une planification rigide du travail mais comme un guide dont on s'inspire.

Nous pensons que, lors de séquences d'apprentissage avec les élèves, les différentes étapes explicitées dans la méthode des mini-récits sont toutes parcourues, d'une façon ou d'une autre, mais pas nécessairement dans l'ordre indiqué, ni de façon chaque fois approfondie. La démarche serait plutôt spiralaire que linéaire. En ce sens, les séquences didactiques présentées dans la deuxième partie sont des modes d'emploi à adapter et non des recettes ou des consignes à suivre à la lettre.

Un résumé de la méthode, reprenant de manière synthétique le contenu de chaque étape de la démarche est présenté dans les annexes. Le lecteur qui veut se faire rapidement une idée de la démarche peut aller directement à cette version.

Introduire la démarche : enseigner la compétence « envisager des possibles, saisir des opportunités »

Nous présentons ici une (et seulement une parmi d'autres possibles) façon de conceptualiser la compétence «envisager des possibles, saisir des opportunités». 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 inventer leur histoire et la penser comme un avenir ouvert, à prendre des risques mesurés. 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 voient leur avenir bouché. Pour les premières, le choix est exaltant et correspond aux sentiments de leur milieu. Pour les secondes, choisir apparaît d'abord comme quelque chose d'insécurisant, voire de menaçant. Ainsi, un certain nombre d'élèves se sentent des gagnants et sont prêts à saisir les possibilités offertes. D'autres, plutôt timorés, adoptent un comportement de repli sur soi ou sur un groupe de référence. 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.

Cette étape consiste à introduire la compétence qui va être travaillée, le temps qui va y être consacré, le contexte de travail (les cours concernés...) et les enjeux liés à cet apprentissage. Nous avons précisé ci-dessus les raisons, liés à des choix sociopolitiques, qui nous ont amenés à développer cette compétence.

Certains enseignants préféreront introduire eux-mêmes la démarche en expliquant ce qui va se passer. D'autres privilégieront la mise en situation immédiate afin de plonger les

élèves dans le concret, de leur faire découvrir par eux-mêmes la compétence travaillée et de situer le contexte dans lequel elle sera travaillée.

Dans l'exemple envisagé, voici quelques exercices simples d'introduction à la compétence :

- Montrer un objet ou une photo insolite et demander aux participants ce que cela peut bien représenter.
- Jouer au jeu de l'association d'idées : chaque participant dit un mot et le suivant doit continuer en associant une idée originale au mot précédent ; par exemple pantalon, qui fait penser à ceinture, qui fait penser à lien, qui fait penser à amitié, etc.
- Imaginer toutes les utilisations possibles pour un objet, par exemple un tiroir.
- Imaginer tous les sens possibles que l'on peut donner à un mot, par exemple le mot lien.
- Trouver un mot à partir d'autres qui ont un rapport entre eux ; par exemple, à partir des mots « lits, sens, emploi », on peut retrouver le mot « double ».
- Imaginer toutes les situations possibles pour trouver son chemin.
- Etc.

Ces petites activités rendent, d'emblée, les participants acteurs de la démarche et leur permettent de prendre conscience de la compétence envisagée et du sens qu'elle peut prendre dans ces situations.

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

Le but de cette étape est de faire appel à son expérience pour comprendre un peu mieux de quoi il s'agit quand on parle de la compétence «envisager des possibles, saisir des opportunités ».

On postule, donc, que les usagers ont des expériences de la compétence et/ou que l'introduction de la démarche leur a donné des idées. Ce sont les représentations liées à ces expériences que l'on cherche à dégager, en faisant appel au bon sens. Ces représentations seront, sans doute, celles qui sont les plus courantes dans ce public.

Un tour de table va permettre à chacun de raconter l'une ou l'autre façon typique d'«envisager des possibles » ou « de saisir des opportunités » sans oublier la dimension affective en faisant le tour des rêves et des cauchemars liés à ces expériences. Ainsi en est-il des situations où l'on discute pour prendre une décision, par exemple, pour voir ce qu'on va prendre comme moyen de transport pour se rendre quelque part, puisque l'auto est en panne, tout en se rappelant qu'on a beaucoup râlé et que cela a empêché d'envisager une solution de rechange. Ou encore on peut raconter l'expérience de chercher une activité pour le week-end, vu le mauvais temps. A nouveau, une mise en situation préalable (introduire la démarche) va permettre aux élèves de (re)trouver des expériences au cours desquelles ils ont cherché des possibles ou saisi une opportunité.

Voici quelques situations où on est facilement amené à raconter un mini-récit révélant une multiplicité de « possibles » :

- une tuile tombée sur la tête de quelqu'un est une occasion de rencontrer une jolie infirmière ou de constater que le toit devrait être réparé d'urgence ;
- des vacances rendues impossibles suite à une épidémie peuvent devenir une opportunité pour découvrir sa propre région ;
- pour le mécanicien de Touring Secours, chaque outil de son coffre est vu comme une opportunité pour de nombreuses réparations ;
- pendant qu'un enseignant entame un nouveau chapitre et résume le précédent, l'élève peut écouter attentivement ou en profiter pour se reposer ou envoyer un SMS ;
- pendant une interrogation, le prof passe près d'un élève ; celui-ci peut plutôt avoir peur et se fondre dans le paysage ou saisir l'opportunité pour poser une question ou observer les réactions non verbales du prof ;
- il y a dans une classe une élève polyglotte ; pour un prof de langue, elle sert de répétitrice, chez l'autre, elle s'ennuie et chez un troisième, elle étudie l'Assimil espagnol... ;
- un élève a été ajourné et doit redoubler son année ; cela peut lui permettre de devenir un champion de billard, ou d'approfondir les axes de ses connaissances, ou de ne rien perfectionner du tout, ou même simplement de se révolter ;
- devant un exercice en physique, un élève envisage les différentes méthodes pour le résoudre ;
- pour préparer un match de volley, les joueurs envisagent ensemble différentes tactiques ;
- j'ai eu l'occasion de me procurer une place de théâtre à bon compte mais cela ne me disait rien ; j'ai appris plus tard que j'avais raté une excellente pièce ;
- le pneu de ma voiture a crevé sur une route secondaire et ma roue de secours n'était pas réparée ; ma première réaction a été de téléphoner à un copain mais il est arrivé trois heures après. J'aurais mieux fait de contacter un dépanneur qui m'aurait dépanné sur place ;
- mon père est instituteur. Comme lui, j'avais envie d'être instituteur ; j'ai donc entamé mes études mais après une année, je me suis rendu compte que cela ne me convenait pas et que j'aurais pu envisager d'autres possibilités ;
- face à un contretemps, j'ai souvent tendance à râler et je ne cherche pas d'autres possibilités pour m'en sortir.
- etc.

Sur base de ces évocations, il devient possible de produire une première représentation de cette compétence, en fonction des expériences de terrain.

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

Nous avons tous, une idée intuitive de cette compétence, liée à notre univers culturel. Cette étape utilise ce donné, de même qu'il utilise les exemples évoqués plus haut. On demande alors aux élèves comment ils définiraient cette compétence (pour laquelle il n'y a pas de définition universelle). On peut susciter l'ébauche de définition en posant une question

du genre : d'après les exemples donnés, on peut dire qu'on saisit des opportunités, quand... ?
Ou encore : ne peut-on pas trouver, dans ces différents exemples, des caractéristiques communes... ?

Cela donnera sans doute des réponses du genre :

- faire un « remue-méninges » parce qu'il y a plus dans plusieurs têtes que dans une seule ;
- prendre distance a priori de toute solution qu'on présente comme la solution habituelle ou comme la seule valable : il doit certainement y en avoir d'autres ;
- ne pas répondre à un problème par une routine ;
- faire preuve d'esprit critique ;
- ne pas laisser passer sa chance ;
- être créatif ;
- détourner un inconvénient en avantage ;
- « jouer » avec la loi ou le règlement ;
- réfléchir, seul ou en groupe, face à une tâche à réaliser, ne pas agir spontanément ;
- envisager les finalités de ce qu'on cherche ;
- envisager ce qui n'est pas évident ;
- ne pas considérer les contraintes avant tout ;
- etc.

L'évocation de ces représentations spontanées amène deux remarques.

Tout d'abord, observons qu'il est souvent intéressant de bien faire la distinction, dans les échanges, entre « envisager des possibles » et « passer à la réalisation de ces possibles ». Un blocage peut se produire parce que le public ne croit pas qu'il sera possible de réaliser ce qu'il a imaginé. Alors à quoi bon se fatiguer à laisser vaguer son imagination ? Il peut être judicieux d'insister sur le fait qu'envisager des possibles implique qu'on regarde dans toutes les directions, que cela n'entraîne pas nécessairement le fait qu'il va falloir réaliser ce qui a été envisagé.

Ensuite, sur un plan plus épistémologique, constatons que définir une compétence revient généralement à formuler une brève théorie à son sujet en cherchant à donner des caractéristiques à cette compétence.

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 chaque situation évoquée, on construira un « mini-récit » qui éclaire la compétence et lui donne du sens. C'est à travers l'illustration concrète, située dans un contexte précis que le groupe prend connaissance de l'usage (ou le non usage) de la compétence. Cela donne des situations comme celles-ci :

- dans des jeux d'équipes, les joueurs élaborent, avec l'entraîneur, diverses stratégies ;

- un élève doit récolter de l'argent pour alimenter une caisse de classe ; ils imaginent ensemble différentes façons de procéder ;
- un professeur utilise un concept lié à une discipline (ou au langage commun) dans une autre discipline ; il envisage des liens et des ajustements d'une discipline à l'autre ;
- une famille ne voit pas de solution à un problème d'aménagement de la maison ; les membres de la famille envisagent différentes stratégies pour s'en sortir ;
- je dois opérer un choix de formation ; je cherche des possibilités en fonction de mon projet ;
- des étudiants doivent réaliser un vélo pour un « rallye fantaisie » ; ils mettent en commun toutes sortes d'idées originales ;
- on joue au « photo langage » ; on imagine plusieurs interprétations possibles de ces photos ;
- je me trouve devant un bouchon de trafic annoncé ; j'envisage des itinéraires alternatifs ;
- le club des cinq mène une enquête policière comme le fait Columbo ;
- ils cherchent des indices et des interprétations de ces indices à la manière du détective ;
- un ami prétend qu'il n'y a qu'une solution ; je me pose la question de savoir s'il n'y a pas d'autres possibilités qui ne sautent pas aux yeux ;
- un couple analyse des contraintes lors de la réalisation d'un projet ; il rêve à la réalisation de ce projet sans tenir compte, au départ, des contraintes ;
- une classe rédige le scénario d'un roman policier ; les élèves cherchent les différentes pistes qui se présentent ;
- ...

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. Comme on le voit, la compétence transversale est pour nous liée à une série de situations que l'on considère comme analogues.

Les réactions des élèves permettent de faire quelques observations.

Dans beaucoup de situations, il est intéressant de mettre en œuvre la compétence (imaginer des possibles), mais il n'est pas toujours indiqué de tenter de mettre ses idées en application. Il existe, en effet, des situations dans lesquelles il faut agir selon les « ordres », sans trop réfléchir aux autres possibilités ; mais c'est exceptionnel. Par exemple, l'utilisation d'un extincteur n'exige pas qu'on envisage différentes possibilités. Souvent, il y a place pour une part d'initiative.

Plusieurs situations paraissent intéressantes à distinguer en vue de développer des caractéristiques pour définir la compétence.

- Il y a celles où on développe des possibles en fonction d'un projet particulier (aménager sa maison, par exemple).
- Il y a des situations se situant hors de tout projet précis (on dispose d'un jour de classe libre ; que pourrait-on faire durant cette journée ?). L'objectif est alors de voir les choses tous azimuts sans être trop conditionné par ses a priori.
- Dans certains cas, un problème est présenté comme n'ayant qu'une solution, celle apportée par les autorités ou les spécialistes. Cette dernière s'imposerait donc nécessairement (comme exemple, citons des aménagements urbanistiques à apporter à un quartier ou le choix d'un système énergétique). Envisager les possibles est alors une résistance aux technocrates qui prétendent proposer la seule solution rationnelle. Cette résistance se manifeste dans la conviction qu'il y a certainement d'autres solutions auxquelles on n'a pas encore pensé. La recherche d'idées autres, neuves, originales, qui résulte de cette conviction.
- Il y a des situations où le facteur temps peut intervenir : il faut agir dans l'urgence. Pourtant, face à un événement pressant, il est souvent bon de se donner un temps d'arrêt - même s'il est court - et d'envisager des « possibles ».
- Il y a des situations où la recherche des « possibles » se fait en réaction à des frustrations. C'est parce que je ne suis pas satisfait ... que je cherche une autre solution.
- Il y a des situations où une collectivité est concernée ; la recherche des « possibles » 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.
- 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 dans la recherche de possibles ou dans la saisie d'opportunités...

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.

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.

Jusque maintenant, nous avons un peu papillonné, allant d'une situation à une autre. Il s'agit ici d'en choisir une précise dont on espère que l'analyse plus approfondie sera significative pour notre projet. Cet exemple sera raconté comme une histoire, dans le détail.

Plus le récit est riche, plus l'exploitation sera féconde. De cette narration, seront dégagées des caractéristiques de la compétence qui pourraient tenir de définition de la compétence. Nous appelons cela des attributs caractéristiques.

La situation que nous avons choisie pour cet exemple est l'organisation d'une excursion. A travers ce cas, nous cherchons donc à dégager une définition de ce que pourrait être « envisager des possibles, saisir des opportunités ».

Des élèves se rappellent (ou on invite des élèves qui ont connu cette expérience) la façon dont s'est déroulée l'organisation d'une journée d'excursion scolaire qui leur était apparue particulièrement réussie. Ils racontent dans le détail. On reprend le récit et on le décortique. Il en résulte les éléments d'analyse détaillés ci-dessous. Dans un premier temps, les élèves se sont demandé, suite aux suggestions de l'enseignant, quelles sont les excursions envisageables. Voici une liste de cette recherche :

- une classe de mer,
- une visite d'exposition,
- un WE de classe,
- un stage de ski,
- une visite culturelle,
- une visite sociale,
- une marche parrainée,
- une animation pour un home de personnes âgées,
- une collecte de sang,
- la mise sur pied d'une pièce de théâtre,
- la rédaction d'un journal de l'école.

Il ressort de cette liste que, pour qu'on puisse être conscient des possibles à envisager ou des opportunités à saisir, il faut éviter de se coincer dans une seule signification. Si je suis rigide au point de ne voir qu'un sens possible au mot excursion, je ne pourrai pas saisir bien des opportunités. Le mot excursion peut revêtir des réalités bien différentes. De ce constat ressort un premier attribut qui caractérise la compétence.

Comme premier attribut de la compétence, nous choisissons la souplesse d'interprétation d'un événement, d'un mot, d'une situation... Cette souplesse peut devenir une façon d'être : il existe des personnes qui, face à n'importe quel événement, imprévu, nouveauté ou difficulté, le voient toujours comme une opportunité à saisir. Les personnes qui ont tendance à ne donner qu'une interprétation à une situation, qu'un seul usage à un outil, qu'une procédure ou un seul moyen pour une fin, sont bien peu aptes à explorer les possibles et à transformer un donné en opportunité. Pourtant, pour un même incident, il y a une multitude d'histoires possibles. Un événement, c'est toujours l'ouverture (comme la fermeture) de certains possibles. Par exemple, c'est le même objet (le pénicillium) qui démolit les souches de laboratoire, mais aussi qui peut – si on le regarde de ce point de vue – être un antibiotique. De la même façon, une excursion peut être n'importe quel élément de la liste proposée ci-dessus, et bien d'autres encore.

Revenons à la situation de notre excursion. La liste ci-dessus est déjà intéressante. Elle peut, cependant, être complétée en examinant des excursions déjà réalisées afin de tenir compte de l'expérience des autres, des acquis des années antérieures, des contacts existants, etc. On peut aussi, dans ce but, consulter une encyclopédie ou le Net... Le deuxième attribut

d'une saisie des possibles sera l'examen, l'utilisation et la valorisation de ce qui se fait ou se sait déjà.

Le troisième attribut que nous choisissons pour faire partie de la compétence, à la suite de l'examen d'un cas approfondi, c'est la capacité d'écouter son imaginaire et le bouillonnement de celui-ci, face à une situation, en évitant d'être enfermé dans une attitude trop uniquement rationnelle de « résolution de problèmes ». L'attitude centrée sur le problème à résoudre suit une procédure classique (pour l'excursion : intendance, horaire des trains, etc.) et n'ouvre guère aux opportunités offertes. A l'opposé, on peut stimuler son imaginaire et s'adonner au rêve éveillé à propos d'une excursion.

Mais il n'y a pas que l'imaginaire, il y a la réalité. Comme les rêves et les cauchemars ne sont pas, par définition, rationnels, la perspective nouvelle viendra de la capacité de déceler ce qui est présupposé par ces rêves. Il s'agit donc d'analyser ce qui est sous-jacent aux expressions de l'imaginaire, d'en extraire des buts considérés comme désirables et d'élaborer des objectifs programmables. Il en va de façon analogue pour des projets plus ouverts : si l'aspiration d'une classe conduit à rêver de fraternité, cela révèle sans doute un souhait d'être utile et solidaire. Il devient dès lors raisonnable de considérer comme souhaitable et de le planifier pour le rendre possible, un stage à la croix rouge ou une expérience insolite comme vivre, pendant une journée, les conditions que connaissent des handicapés moteurs par exemple. Un quatrième attribut serait alors la capacité de découvrir, grâce aux aspirations rêvées, ce que l'on souhaite et transformer en objectifs plus précis conduisant à ouvrir le champ des possibles.

L'expérience de la classe qui sert de matériau pour caractériser la compétence a également fait apparaître que beaucoup d'idées ou de souhaits n'étaient pas émis parce qu'ils étaient censurés par les personnes elles-mêmes pour la raison que telle ou telle activité ne serait pas réalisable à cause des contraintes qu'elles rencontrent. Le projet n'a avancé que lorsque les élèves ont compris qu'il faut aussi pouvoir négocier avec des contraintes, jouer avec les contraintes, ne pas se laisser mener uniquement par elles. Des contraintes peuvent parfois être levées mais pour cela, il faut pouvoir accepter de perdre d'un côté pour gagner d'un autre. Par exemple, la contrainte du temps ou des déplacements est très relative. Un cinquième attribut serait de négocier avec les gens et les contraintes.

Il importe aussi de prendre acte que la décision de faire une excursion de tel ou tel type, ne relève pas uniquement de l'intelligence ou de la raison. L'affectivité y a sa part. Il n'est pas évident de voir défiler toute une série de scénarii. Cela veut dire qu'il faudra faire son deuil de tout ce qui ne sera pas choisi : si nous allons en excursion à la mer, ce ne sera pas à la montagne. Par ailleurs, un moment important où il est intéressant de saisir une opportunité, c'est quand son projet initial est contrarié par des obstacles irréductibles. Pour examiner les possibles ou saisir une opportunité au passage, il faut pouvoir faire son deuil de son projet initial ou de sa routine. Nous avons le projet de voir tel spectacle ; il n'y a plus de place. Zut ! Si j'accepte le fait que je n'irai pas voir ce programme, je pourrai m'ouvrir à d'autres projets. Ce sera notre sixième attribut.

On le voit, mobiliser la compétence « envisager des possibles, saisir des opportunités » requiert des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il se peut qu'un groupe-classe soit plus compétent pour envisager des possibles pour une excursion scolaire que chaque individu pris séparément. En effet, la classe abordera cette problématique selon les différents points de vue rassemblés. Les uns, plus visionnaires, envisageront des possibilités avec imagination sans

tenir compte des contraintes ; d'autres, plus orientés vers l'analyse, auront tendance à traduire ces rêves en buts et en objectifs ; d'autres encore, plus pragmatiques mettront l'accent sur la faisabilité du projet ; enfin, les plus sensibles aux aspects affectifs tiendront davantage compte des interrelations, des sentiments et de la bonne entente du groupe. C'est ainsi qu'un groupe articulant ces différentes façons de voir les choses a de fortes chances d'exercer, avec brio, cette compétence.

Des situations envisagées dans l'étape précédente montrent que la compétence est liée aussi à des composantes affectives. En effet, vivre des situations frustrantes, par exemple, suscite des réactions émotives, qui peuvent d'ailleurs avoir un effet inhibant. De même, vouloir voir des ouvertures, là où sous un premier regard on ne voit qu'un échec, requiert de l'optimisme et de la confiance en soi. Donc, vivre une compétence véhicule des émotions.

Par ailleurs, il faut constater que chacun protège des zones d'actions qu'il ne veut pas remettre en question pour une raison ou pour une autre. En prenant un exemple caricatural, nous pourrions certainement observer le refus de beaucoup d'envisager des possibles autour de la mort. Selon notre culture, nous vivons avec des sujets et des domaines tabous et avec des représentations de notre manière d'être au monde qui nous prédisposent ou non à mobiliser certaines compétences transversales.

Pour la compétence « envisager les possibles, saisir des opportunités », il est probable qu'elle s'acquiert plus facilement par quelqu'un qui a été élevé dans une famille ouverte à l'inédit, dans laquelle règne une conception du temps ouverte (demain est « façonnable » et peut être meilleur qu'aujourd'hui) et/ou sont valorisées les particularités de chaque enfant. De même en est-il, pour ceux qui appartiennent à un milieu possédant les moyens économiques de prendre des risques, ou qui appartiennent à un environnement qui leur donne confiance en eux. Ou encore qui sont hommes plutôt que femmes, de « race » blanche... Il faut être conscient de ces faits et les gérer dans l'animation de la démarche.

Autrement dit, au terme de la quatrième étape, dans la mesure où celle-ci aurait clairement fait apparaître des réactions affectives, le moment est peut-être venu de s'arrêter et de se demander si cette composante qui est partout présente ne mériterait pas une attention plus grande. Il faut prendre acte des faits apparus, les expliciter, les accepter et les noter.

Quant aux réticences qui prennent racines dans la culture, il faut également en tenir compte et les expliciter au sein du groupe. Ce sera sans doute l'occasion de constater que les zones interdites ne sont pas identiques pour tous. Il semble peu judicieux de vouloir convaincre quelqu'un à tout prix que la compétence trouverait à s'appliquer aussi dans des domaines jusque là exclus par lui. Ceci ne veut pas dire qu'il n'y a pas intérêt à montrer que tout le monde n'établit pas les mêmes territoires protégés. On peut donc s'interroger sur les raisons de certains refus de pratiquer la compétence dans certains domaines de la vie.

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. Cela donne une définition produite par les participants. Pour cela, on répondra à la question du

genre : on peut dire que quelqu'un exerce telle compétence (énoncé) quand... Les éléments évoqués antérieurement (à l'étape 2 et 4, entre autres) sont rappelés et sont formulés sous une forme plus générale (plus abstraite).

Ainsi, à la suite de l'étape précédente, on en arrive à proposer six attributs pour évaluer la présence de la compétence. C'est ainsi que nous prenons le risque de définir la compétence « envisager des possibles, saisir des opportunités », par le fait qu'il s'agit de :

- pouvoir faire preuve d'une souplesse interprétative ;
- examiner ce qui se fait déjà ;
- parvenir à mobiliser son imaginaire ;
- pouvoir traduire en buts et objectifs les rêves de son imaginaire ;
- parvenir à négocier avec les gens et les contraintes en tout genre ;
- parvenir à faire son deuil de son projet et de sa routine antérieure.

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

- pour moi, un mot ne veut dire qu'une chose, un objet ne peut servir qu'à une chose ;
- je m'en tiens à ce que je connais ;
- je ne laisse pas mon esprit errer autour d'une idée, d'un fait... ;
- pour moi, un rêve est un rêve et cela n'a rien à voir avec la réalité ;
- j'ai l'habitude de déclarer automatiquement que réaliser ceci ou cela est impossible parce qu'il y a trop d'obstacles ;
- je n'accepte pas que mon projet initial ne se réalise pas tel quel.

Tentons d'établir des indicateurs pour les six attributs qui caractérisent, selon nous, la compétence « saisir les opportunités ».

| Attributs | Indicateurs (positifs / négatifs) |
|---|--|
| <p>1. Faire preuve d'une souplesse d'interprétation, être capable de détourner le sens d'un mot, d'un concept</p> | <p>Trouver des synonymes du mot utilisé dans la problématique / se braquer sur la signification d'un mot. Trouver des événements similaires / s'en tenir à une seule sorte d'événements valables. Etc.</p> <p>Exemples de souplesse d'interprétation : un enfant jouant au cheval avec un balai ; appeler «excursion», une promenade, un voyage d'études, un travail de solidarité ; un jeune demande à la quincaillerie un outil précis, et quand il n'y est pas, consulte le catalogue pour en trouver un substitut ; un jeune a immédiatement pensé à remplacer la courroie de transmission cassée de sa voiture par autre chose, comme un bas nylon de sa copine ; ...</p> |
| <p>2. Examiner ce qui se fait déjà ou se sait déjà</p> | <p>Dresser la liste des actions déjà réalisées ou en cours de réalisation / faire comme si l'expérience des autres ne servait à rien. Dresser la liste des contacts existants / recommencer le travail que d'autres ont déjà fait. Etc.</p> <p>Exemples d'examen de ce qui se fait : consulter le dossier des excursions scolaires des 5 dernières années ; demander les initiatives prises dans l'école de son copain ; devant doubler, s'informer auprès d'un copain pour savoir comment il a fait dans une situation semblable ; voulant innover une opération, le chirurgien étudie un rapport réalisé par un hôpital universitaire qui pratique ce type opération ; -...</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Parvenir à mobiliser son imaginaire, rêver</p> | <p>Ne pas avoir peur de rêver sur ce que pourrait être l'avenir / prendre en toute chose le problème tel qu'il est posé et tenter de le résoudre sans essayer de renouveler le point de vue. Etc.</p> <p>Exemples de mobilisation de l'imaginaire : faire une liste de cauchemars et de rêves, en faisant un remue-méninges où chacun essaierait de compléter la phrase : « A propos de l'excursion ce serait un chouette rêve (un horrible cauchemar) si ... » ; un élève qui a la jambe cassée se souvient de toutes les fois où il désirait avoir du temps pour lire ; un cuisinier fait défiler dans sa mémoire les passages de films dans lesquels on dégustait et savourait de bons petits plats ; couché dans une pelouse, je rêve que j'écris un reportage sur les vacances idylliques ; une personne à qui on a dit qu'elle ne pouvait plus skier s'imagine pratiquer d'autres sports ; le propriétaire d'une voiture en panne rêve qu'il vit à Bruxelles sans voiture ; quelqu'un s'est fâché sur le lieu du travail et monte un scénario pour s'en s'évader ; - ...</p> |
| <p>Pouvoir traduire en buts et objectifs les rêves de son imaginaire et les messages de son corps</p> | <p>Dire ce qu'on veut / hésiter sans cesse. Expliciter ce que dit son corps / fonctionner comme une machine. Identifier les valeurs auxquelles on est attaché / croire que les valeurs n'ont rien à voir avec l'action</p> <p>Exemples de traduction en buts et en objectifs : si je rêve de nature luxuriante, je décide de rendre attrayant mon petit jardin ; quelqu'un s'est fâché sur le lieu du travail et en conclut : je dois être fatigué, je crois que je vais prendre des vacances ; ...</p> |
| <p>Parvenir à négocier avec les gens et les contraintes en tout genre</p> | <p>Voir les compromis possibles entre les personnes ainsi qu'avec les choses / prendre les instructions des personnes en position d'autorité comme des données absolus. Dans une démarche collective, tenir compte des attributs communs pour multiplier des points de vue d'analyse d'une situation / se priver de la richesse d'une confrontation collective. Voir les compromis possibles avec les choses / prendre les notices de mode d'emploi des objets et des technologies comme des données absolus. Voir les arrangements possibles avec les différentes contraintes (temps, règlements ...) / prendre les contraintes comme des données incontournables sans même en discuter. Comprendre qu'en changeant un peu le contenu d'un projet tout le</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>monde y trouve son compte / ne pas déroger de la ligne de conduite adoptée.</p> <p>Exemples de remise en question des contraintes : dans le cas de l'excursion, voir si la contrainte habituelle d'une seule journée pour ce genre de projet n'est pas « levable » ; dans le cas de la personne qui veut prendre des vacances, l'obstacle du temps ne peut-il pas être contourné en envisageant seulement un week-end de détente ; je ne peux pas atteindre un tel, mais mon copain le voit bientôt ; - ...</p> |
| <p>6. Savoir assez vite faire son deuil de ce qui n'arrivera pas</p> | <p>Dépasser sa mauvaise humeur / bouder longtemps. Rire ou sourire d'un imprévu / rouspéter dès que quelque chose ne se passe pas comme prévu. Être ouvert à des suggestions / se fixer sur sa solution. Ne pas réduire la vie à des événements / estimer la « vie » gâchée par un contretemps.</p> <p>Exemples de savoir-faire ou non son deuil : devant la porte fermée d'un musée, se trouver cinq minutes après, dans un café à échafauder de nouveaux projets / cinq heures après, continuer de se lamenter sur le manque de fiabilité des prospectus et estimer sa journée perdue ; rentrer à l'hôpital de toute urgence pour une intervention bénigne et penser à toutes les visites qu'on va recevoir / être catastrophé car cela tombe pendant les vacances ; désirer tenter un nouveau métier / s'accrocher à ce qu'on croit être sa vocation ; - ...</p> |

Pour conclure par un slogan qui résumerait bien la compétence : « Quand on vous dit qu'il n'y a qu'une seule solution possible, ne prenez une décision qu'après en avoir examiné dix ».

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

Tester un modèle, c'est vérifier que les caractéristiques construites (les attributs) restent valables dans d'autres situations considérées comme analogues.

Pour cela, on recherche des situations nouvelles caractéristiques de la compétence « envisager des possibles, saisir des opportunités » et on se demande si les attributs retenus sont d'application. Par exemple, mon ami explique comment à la suite d'une rencontre, il a changé de travail. Est-ce que j'y retrouve les attributs (il s'agit, ici, d'un test de terrain) ? Il existe des ouvrages traitant de manière formelle de l'innovation dans les entreprises et les institutions. Est-ce que j'y retrouve les attributs (test théorique) ?

On peut aussi prendre la théorie en défaut en cherchant des contre-exemples qui mettent à mal les attributs. Faisant cela, non seulement on teste la pertinence du modèle mais on fait découvrir, concrètement, la dimension transversale de la compétence en la transférant à de multiples situations nouvelles.

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

A ce stade-ci, les participants (par exemple les élèves) doivent pouvoir transférer ce qu'ils ont appris. On leur demande d'énumérer quelques situations nouvelles qui font appel à cette compétence. On leur demande de citer les attributs retenus et de les appliquer à une situation choisie, en énonçant les indicateurs ou les événements relatifs à cette situation.

C'est en appliquant concrètement la définition à des situations amenées par les participants qu'on les aidera à fixer peu à peu la compétence visée et à l'utiliser dans des situations diverses et nouvelles, y compris celles de la vie quotidienne. On peut aussi les inviter à chercher des champs inédits ou insolites d'application de la compétence. Par exemple, la compétence « envisager des possibles, saisir des opportunités » peut être sollicitée quand je veux (re)décorer ma chambre, quand je veux organiser une sortie entre copains, quand j'utilise un appareil pour la première fois, quand je monte un meuble en kit, quand je construis une page web, quand je réalise un travail à l'école, quand je dois résoudre un problème en math, quand je dois traduire une phrase en anglais....

Ces considérations nous amènent à examiner l'apport des cours et des disciplines à l'examen des possibles et à la saisie d'opportunités. On pourrait souhaiter que chaque discipline prenne, chaque année, un temps pour développer ces compétences. Par exemple, au cours de maths, les élèves seraient invités à chercher des méthodes possibles pour faire face à une démonstration de géométrie. Au cours d'histoire, on peut examiner les possibles qu'avait Talleyrand au congrès de Vienne ; ou bien envisager les conséquences possibles de la passivité de la France face à l'occupation militaire de la Rhénanie par Hitler. Ainsi le cours de maths et d'histoire contribuent à la maîtrise de cette compétence. Au cours de mécanique, on peut envisager les causes possibles d'une panne. Ces mêmes exemples peuvent aussi montrer comment l'apprentissage de cette compétence contribue à celui de ces disciplines. Par exemple, en maths, envisager différentes situations qui peuvent faire l'objet de statistiques (combien d'élèves ont les yeux marrons, combien d'élèves font du sport deux fois par semaine...) permet de faire acquérir la compétence « envisager des possibles, saisir des opportunités ». Ensuite, on peut se demander comment l'apprentissage de cette compétence peut aider les élèves à aborder leur cours de maths. C'est ainsi que l'on transfère la compétence acquise dans une première situation dans une autre comme, par exemple, quelles sont les possibilités pour résoudre une inégalité en maths. On peut ainsi développer une interaction mutuelle entre le cours de math et la compétence que nous étudions.

Voici des exemples d'exercices supplémentaires à mener dans le cadre d'une discipline. Chacune des situations disciplinaires identifiées peut servir de situation d'apprentissage ou de situation de réinvestissement de la compétence comme décrit ci-dessus.

Pour chacun des exemples, il s'agit de raconter des possibles et de lier ces récits aux six attributs énoncés.

Mathématique : réfléchir à diverses procédures pour résoudre un problème ou encore pour compter les points à la belote.

Électricité : réparer un circuit électrique en n'utilisant que les outils disponibles sur place.

Histoire : étudier la vie de Talleyrand en insistant sur les opportunités qu'il a saisies dans sa vie, ou encore les choix opérés par un chef militaire tel que Napoléon ou Wellington.

Coiffure : un client vous fait part de son envie de se distinguer par sa chevelure. Imaginez toutes les possibilités que vous pouvez lui proposer en fonction de sa physionomie.

Cuisine : vous avez une recette. Par quoi remplaceriez-vous chaque ingrédient s'il venait à manquer ?

Agriculture : vous avez un champ avec certaines caractéristiques. Cherchez ce qu'il est possible d'y cultiver.

Latin : étudier le récit de la chute d'Othon chez Tacite comme récit d'un échec dans la saisie des opportunités. Autre exercice : dans une version, chercher trois façons possibles de traduire une phrase.

Langue moderne : trouver diverses manières d'obtenir de quelqu'un des renseignements précis.

Géographie : trouver trois hypothèses différentes en réponse à une problématique géopolitique.

Religion : quels étaient les possibles de Jésus au moment où le conflit avec les pharisiens et les saducéens a éclaté.

Morale : face à un élève en fugue, construisez une liste de réactions possibles.

Technologie : trouver trois techniques de construction d'un pont dans un contexte précis. Par exemple, le viaduc de Beez est un pont à structure métallique, quelles seraient d'autres possibilités dans le contexte actuel ?

Sciences : trouver trois façons de modéliser une situation en partant d'un phénomène qui arrive en classe. Par exemple, trouver trois origines différentes au problème d'humidité qui apparaît le long du mur de la classe.

Gymnastique : trouver des exercices appropriés pour un élève qui a une entorse.

Français : écrire trois versions différentes d'une nouvelle, à chaque fois selon le point de vue d'un protagoniste différent.

Éducation artistique : trouvez trois façons de représenter une scène spécifique.

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

Il s'agit d'une évaluation pour l'apprenant (évaluation formative). Chaque évaluation formative est comme une photo qui aide le jeune à se représenter où il en est dans l'acquisition de la compétence.

Il y a au moins deux types de choses à évaluer : les résultats du travail et l'apprentissage de la méthode. Par exemple, on peut observer si les apprenants pratiquent déjà la compétence, un peu, beaucoup, passionnément, à la folie, pas du tout... On peut aussi se demander comment ils ont appris, quelle progression ils ont réalisée, les points forts et les points faibles de l'apprentissage.

Par exemple, professeurs et élèves s'interrogeront sur ce que ces derniers ont appris. Que savent-ils de plus sur la manière d'exercer la compétence étudiée ? Se sentent-ils plus à l'aise dans le genre de situations qui requiert la compétence ? Quelles sont les limites de leurs représentations ? Que vont-ils changer dorénavant dans leur façon de faire ?

A l'occasion de ce flash-back, les apprenants peuvent être amenés à évoquer les sentiments qu'ils ont éprouvés lors de l'examen des différentes situations. « Je sais maintenant que je peux être plus efficace dans telle ou telle circonstance, et c'est chouette parce que... ». « Je suis conscient qu'il y a moyen d'agir autrement face à ce genre de situation mais je ne me sens pas capable parce que... ». La prise de conscience des émotions liées à des situations de vie, qui a déjà été travaillée plus tôt, permet de les mettre plus facilement à distance et donc d'augmenter les chances de mobiliser la compétence dans des domaines auxquels on n'aurait pas pensé au préalable.

L'évaluation formative s'appuie également sur des tests. Voici un exemple de test pour notre compétence « envisager des possibles, saisir des opportunités ».

L'enseignant présente une série d'informations relatives à ce qu'on peut observer à Carnac concernant les mégalithes (alignement, taille, poids, orientation, environnement géologique, environnement social de l'époque de construction...). Il demande ensuite aux élèves des explications probables de ces constructions. Ensuite, il leur demande comment ils ont mobilisé ou non les attributs de la compétence lors de cette réflexion.

Cet exercice formatif permet une première évaluation de l'intégration de la compétence. Voici des critères d'évaluation.

L'apprenant :

- est-il capable d'identifier, face à diverses situations (par ex. donner des explications sur la construction des mégalithes à Carnac), des indicateurs de la compétence liés à chacune de ces situations ?
- peut-il expliquer la définition de la compétence et illustrer les attributs à l'aide d'indicateurs relatifs à une situation ?
- peut-il préciser un ou des projets qui guide(nt) sa recherche c'est-à-dire donner du sens à la recherche des possibles face à une situation ?
- peut-il raconter la modélisation de la compétence « envisager des possibles/saisir des opportunités » en attributs caractéristiques ?

- peut-il trouver de nouvelles situations où la compétence « envisager des possibles/saisir des opportunités » fonctionne ? peut-il trouver des situations de ce type dans différentes disciplines ?
- peut-il raconter le transfert de la compétence d'une situation à une autre, par exemple de l'excursion scolaire à la résolution d'un problème en sciences et en dire les avantages et les limites ?
- est-il capable de raconter de mauvais usages de la compétence « envisager des possibles/saisir des opportunités » face à une personne qui encaisse un contretemps...?

Les éléments ainsi recueillis donneront des indications quant aux réajustements à faire pour améliorer l'apprentissage. Ce type d'évaluation profitera donc autant à l'apprenant qu'à l'enseignant ou au formateur.

Ce type d'évaluation formative pourrait 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. Y a-t-il évolution entre les moments d'évaluation ?

Tant que la compétence n'est pas bien maîtrisée, les apprenants 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.

Toute notre démarche repose sur la conviction que pour bien maîtriser une compétence, il faut disposer d'un modèle de cette dernière (ici sous forme d'attributs caractéristiques) qui permet alors de mobiliser des comportements conformes à cette « définition » dans de nouvelles situations. Arrivés à cette neuvième étape, les partenaires de la démarche (apprenants, élèves...) doivent avoir compris et manipulé de multiples façons le modèle de la compétence enseignée et l'avoir investi, au moins intellectuellement, dans un grand nombre de situations. Reste à consolider la prise de conscience des mécanismes intellectuels qui ont été mobilisés tout au long des étapes précédentes.

Cette neuvième 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 la compétence ainsi qu'aux différentes étapes franchies.

Ces observations (des mécanismes cognitifs et de la progression dans la démarche) peuvent être notées explicitement au fur et à mesure, avec l'insistance sur le fait que ces matériaux seront repris plus tard. Lors de la métacognition, ces observations sont rappelées et les réflexions menées à ce moment-là ne paraissent pas tomber des nues mais s'appuyer sur ce qui a été vécu.

Cet arrêt sur la prise de conscience de la manière de travailler intellectuellement est important dans la formation intellectuelle car elle permet de comprendre qu'on devient intelligent (et donc qu'on ne l'est pas spontanément) et qu'il existe des mécanismes pour faire fonctionner efficacement son potentiel cognitif.

Ces moments métacognitifs peuvent être concrétisés en répondant à différentes questions, du genre :

- Comment a-t-on fait pour produire les attributs caractéristiques de la compétence ?
- Par quelles étapes est-on passé pour les construire ?
- Qu'avons-nous fait avec les attributs caractéristiques de la compétence ?
- En quoi l'existence de ces attributs nous a-t-elle aidés à voir plus clair dans d'autres situations ?
- Comment fait-on pour voir que certaines situations sont analogues ?
- En quoi ma façon d'envisager ou d'exercer la compétence a-t-elle changé ?
- Comment est-on parvenu à améliorer notre définition ?
- Etc.

Avec des élèves, il est aussi intéressant de :

- repérer le chemin parcouru depuis les représentations spontanées de la compétence jusqu'aux applications dans différents contextes ;
- 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 l'intérêt de tester et de confronter une production ;
- faire prendre conscience aux jeunes que la sphère de l'affectif² colore, sans cesse, la façon avec laquelle on envisage des possibles ou on saisit une opportunité 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 une compétence, on peut faire passer un test du type de celui expliqué à l'étape 8. Évaluer pour certifier appelle une mesure d'un 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, c'est-à-dire si la maîtrise de la compétence fait partie d'un programme et s'il est jugé impératif de la posséder pour réussir l'année.

Exemples :

En histoire : dans un récit de la vie de Talleyrand, montrer, en utilisant les attributs définissant la compétence, que ce diplomate et homme politique français a, malgré un handicap physique et le fait d'avoir été déshérité, saisi des opportunités dans sa vie.

En géographie : trouver des propositions pour favoriser pour accroître la mobilité des personnes dans une région donnée.

² L'affectif du for « individuel » (ce que l'on ressent au fond de soi ...) et « collectif » (valeurs transmises par la société, par exemple).

En physique : une famille habite une petite maison mitoyenne située dans une rue villageoise, le chauffage électrique fait monter la facture d'électricité ; trouver cinq façons pour cette famille d'économiser l'électricité.

En cuisine, trouver trois recettes différentes pour réaliser une mousse au chocolat.

En technique : trouver différentes possibilités de diminuer la consommation d'essence d'un moteur de voiture.

L'élève aura montré qu'il maîtrise la compétence si, par exemple, il utilise dans ces exercices au moins 4 des 6 attributs retenus. Le test se fera avec la liste des attributs sous les yeux ou sans (à décider).

L'évaluation peut aussi se réaliser en dehors d'un test formel, à l'occasion d'activités scolaires, en partant de la vie quotidienne. Pour cela, l'enseignant sera attentif à repérer les comportements qui montrent que les élèves :

- utilisent à bon escient la définition (attributs) établie, dans des démarches scolaires qui les requièrent,
- appliquent spontanément la compétence dans diverses situations nouvelles,
- identifient d'autres situations de la vie quotidienne où cette compétence est mobilisée,
- font le choix d'utiliser cette compétence dans tel ou tel aspect de la vie quotidienne,
- etc.

Voici succinctement présentées, les étapes de la méthode des mini-récits telles que nous venons de les parcourir.

| | |
|---|---|
| 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. |
|---|---|

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

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

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

Comme exemples de telles compétences, notons :

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

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

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

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

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

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

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

Préalable

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

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

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

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

| | |
|---|---|
| Tenir compte de la dimension affective et du processus métacognitif tout au long de la démarche | <ol style="list-style-type: none"> 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. |
|---|---|

Remarques :

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

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

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

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

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

Un message pour les élèves

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

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

Problème et situation problématique ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Des résistances à définir

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

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

Les compétences d'une équipe

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

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

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

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

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

Des récits qui mettent une situation en scène

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

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

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

Une dimension affective

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

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

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

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

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

Du particulier au général

Partant, par exemple, du cas particulier de la consultation d'un médecin, on tentera d'expliquer ce qui nous semble être des caractéristiques - dites « attributs³ » - du bon usage du médecin. On étudie donc ainsi, dans un cas particulier, ce qui fait la compétence de quelqu'un qui parvient à consulter d'une façon qui le satisfait. Le travail sur un cas particulier a comme intérêt de forcer à quitter le discours général parfois stérile, où on a tendance à intellectualiser trop vite. Et en racontant un cas particulier mais réel, on développe une série de choses que, spontanément, on aurait laissées à l'extérieur de la problématique. L'approfondissement d'un cas particulier rejaillit sur des situations analogues et fait voir celles-ci avec un regard renouvelé. Le cas particulier choisi doit être approfondi au point qu'il n'apparaisse plus comme un simple cas particulier mais que de nombreuses situations soient dévoilées à partir de lui.

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

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

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

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

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

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

Ne pas généraliser trop vite

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

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

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

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

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

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

Au delà de la cognition

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

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

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

On développe, en fait, des critères⁴ d'analogies, que nous considérons comme attributs de la compétence. L'adoption de ces attributs est un processus d'abstraction : on choisit un

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

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

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

Intervention du savoir standardisé

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

Pouvoir montrer les indicateurs utilisés

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

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

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

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

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

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

Oser penser et agir

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

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

Etape 6. Tester la pertinence de la définition.

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

Tests théoriques et pratiques

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

Tous les transferts n'ont pas la même valeur

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

D'autres modélisations demandent un test de terrain.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Etape 9. Développer une métacognition.

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

Cette fonction de métacognition est, en fait, essentielle dans tout apprentissage, parce qu'elle est « responsable du transfert des connaissances⁶ (...) la métacognition permet [à l'individu] de prendre conscience qu'il est un sujet qui apprend, de prendre une distance par rapport à lui-même, de s'observer et de faire des choix. Plus l'élève est conscient (métacognition) de ce qu'il sait ou ne sait pas (cognition), plus il est en mesure de faire des choix face à ses connaissances et à sa façon d'apprendre ».

Etape 10. Evaluer de manière certificative.

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

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

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

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

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

Chapitre III. Fiches

Ce chapitre présente une série de fiches-résumés proposant chacune une compétence soit négligée par le système scolaire (comme le « bon usage des spécialistes ») soit développée dans une discipline sans qu'on s'intéresse au transfert possible à d'autres disciplines.

Ces résumés sont divisés en deux parties. La première indique quelques raisons pour qu'on étudie cette compétence ; la seconde signale un certain nombre de situations pour lesquelles ces compétences sont particulièrement pertinentes. Chacune des fiches donne donc un squelette pouvant servir de départ à la préparation d'une leçon. Cependant, il peut être utile d'aller voir dans la seconde partie la façon dont on y aborde avec plus de profondeur la compétence qu'on désire étudier.

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.

Décider d'approfondir ou non une question ou « du bon usage des boîtes noires » (pas celles 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'essaye 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.

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.

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.

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.

Envisager des possibles ou « en toute occasion voir des opportunités à saisir »

Pourquoi enseigner cette compétence

Cette compétence a un intérêt particulier dans la lutte contre les inégalités. En effet, certaines personnes ont une image positive d'elles-mêmes qui les conduit à se penser libres et sûres d'elles-mêmes. Elles sont prêtes et aptes à inventer leur histoire et à la penser comme un avenir ouvert, à prendre des risques mesurés, surtout dans les milieux privilégiés. D'autres, au contraire ne se pensent guère capables de jouir d'une certaine liberté de pensée et d'action. Ces dernières voient leur avenir bouché. Pour les premières, le choix est exaltant et correspond aux sentiments de leur milieu. Pour les secondes, choisir apparaît d'abord comme quelque chose d'insécurisant, voire de menaçant. Ainsi, un certain nombre d'élèves se sentent gagnants et sont prêts à saisir les possibilités offertes. D'autres, plutôt timorés, adoptent un comportement de repli sur soi ou sur un groupe de référence. 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.

Des situations où cette compétence est en jeu

Lors d'un incident entre des personnes.
Lorsqu'une activité tombe à l'eau pour diverses raisons.
Lors d'un problème technique, quand on est confronté à toute une série d'outils.
Lors d'une conférence ennuyeuse...
A l'occasion de la présence d'une élève polyglotte en classe.
Face à un échec scolaire.
Face à une émission d'hypothèses en sciences ou en géographie.
Face à différentes tactiques possibles, lors d'une compétition sportive en équipe.
Face à un choix d'avenir.
A l'occasion d'un contretemps.
Dans des jeux d'équipes.
Devant un bouchon de trafic annoncé.
Lors d'une enquête policière comme le fait Columbo.
Quand, face à un problème, on ne propose qu'une seule solution.
Quand il manque un ingrédient pour réaliser un plat.
Lors de la réalisation d'un circuit électrique.
Lors d'une version latine ou grecque.
Lors de l'interprétation d'un graphique en mathématiques.
Etc.

Être impliqué à l'école

Pourquoi enseigner cette compétence ?

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

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

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

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

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

D'autres situations où cette compétence est en jeu

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

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

Lors de la planification de son travail scolaire.

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

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

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

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

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

Etc.

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.

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.

Faire preuve d'esprit critique ou ne pas se faire 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.

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.

Observer dans la perspective d’agir ou mettre en scène la situation où l’on est impliqué

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.

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.

Se donner des modèles simples pour comprendre et/ou communiquer

Pourquoi enseigner cette compétence

Quand un spécialiste (médecin, garagiste, économiste, enseignant, etc.) ne veut pas dérouter son interlocuteur, il doit utiliser intelligemment des représentations simples, mais pertinentes par rapport à la situation. Parfois, certains lui reprocheront d'être simpliste, et d'autres le diront jargonnant.

La terre est-elle une sphère ? Evidemment oui, répondront tous ceux qui ont compris qu'elle n'était pas plate. Evidemment non, répondront ceux qui veulent voir de plus près. Le diabète existe-t-il ? Evidemment oui, répondront en chœur les médecins, les biologistes, les patients. Evidemment non, s'empresseraient de dire ceux qui tiennent compte du fait qu'il y a autant de diabètes que de patients.

Que penser de l'enfant qui habite une station de sport d'hiver qui prétend que son professeur de physique manque totalement de rigueur quand il affirme que l'eau se présente sous trois formes (gazeuse, liquide et solide) alors que lui sait bien qu'il y a au moins une quinzaine de neiges différentes.

Dans la vie quotidienne, mais aussi dans les sciences les plus élaborées, on cherche sans cesse à trouver des modèles simples, que ce soit des comportements humains ou des phénomènes naturels. Cette simplification est au centre de la démarche scientifique qui implique une économie de pensée. Comment apprendre aux jeunes à inventer des modèles simples et à savoir discerner lesquels sont valables ? Par exemple, comment mettre en scène le soleil tournant autour de la terre tout en étant conscient des limites du modèle ?

Certaines personnes sont comme des promeneurs sans carte : ils n'ont pas d'autonomie. Avoir une carte - pas trop compliquée- c'est intéressant. Se représenter le soleil qui tourne autour de la terre ou la chaleur comme des couples sur une piste dansant le slow ou le rock n' roll, ce sont des représentations simples, très pratiques dans un certain nombre de cas et désastreuses dans d'autres. Apprendre à inventer et bien utiliser de tels modèles, tel est l'enjeu de cette compétence. Elle rassemble plusieurs sous-compétences : savoir inventer un modèle simple, savoir le tester, en faire un bon usage, tenir compte de son champ de validité, etc.

D'autres situations où cette compétence est en jeu

Quand un médecin explique à un patient son état de santé.

Quand on se trouve dans un hall d'ascenseur et on ne sait pas sur quel bouton pousser.

Entre une cruche en fer et en grès on voudrait savoir laquelle garde l'eau fraîche le plus long temps

Quand on ne comprend pas pourquoi un avion vole alors qu'on a appris à l'école que les objets, plus lourds que l'air, tombent.

Quand un jeune se demande la différence entre l'amour et l'amitié.

Quand, dans une maison où il y a beaucoup de plantes, on se demande quand les arroser.

Quand on choisit un régime alimentaire pour ne pas avoir de bedon.

Un copain me tire la tête, j'essaie de comprendre pourquoi.

On tâche de savoir quand on a des chances de voir un arc-en-ciel.

On cherche des critères simples pour reconnaître des styles architecturaux.

Etc.

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.

Transférer ou exporter des savoirs dans de nouveaux contextes

Pourquoi enseigner cette compétence

Certaines personnes ou équipes ont tendance à reproduire une procédure routinière sans oser s'éloigner des chemins balisés. D'autres au contraire osent judicieusement s'écarter des sentiers battus et emprunter des chemins de traverse. Transférer c'est utiliser des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être (un modèle, une théorie, une méthode, un exemple, une technique, une stratégie...) venant d'un contexte vers un autre contexte par la construction d'analogies entre ceux-ci.

Cette contextualisation suivie d'une décontextualisation et d'une recontextualisation sous-tend des phénomènes de transversalité. Cela se fait de deux manières. D'une part d'une façon novatrice, on invente un nouvel usage de ces savoirs et savoir-faire, par exemple quand Fleming voit un antibiotique là où il y avait une bactérie qui tue des cultures en laboratoire, ou quand quelqu'un pensa à utiliser un sécateur comme coupe-ongles. D'autre part, on se trouve dans des situations où le transfert est déjà socialement accepté et connu. Par exemple, lorsqu'on passe du courant hydraulique au courant électrique ou de l'évolution des mentalités vers l'évolution des espèces ou des systèmes économiques.

Il importe que l'éducation favorise une double compétence. Primo savoir transférer dans des situations nouvelles et secundo savoir utiliser des transferts socialement acquis. Ce qui est visé c'est que la(les) personne(s) concernée(s) aient l'idée et l'audace de construire des analogies, de faire des liens, d'innover et d'entrechoquer des idées.

Des situations où cette compétence est en jeu

Des situations où le transfert peut être adéquat :

Quand on a perdu son coupe-ongles et qu'on utilise un sécateur.

Quand une équipe d'ingénieurs hollandais sont appelés à utiliser leurs compétences dans un pays où il y a un raz de marée.

Quand un élève est amené à faire des liens entre l'énergie des physiciens et l'énergie d'un discours.

Quand on fait un lien entre la rigueur en mathématique et en psychologie.

La communauté scientifique se demandant si on peut utiliser certaines lois chimiques sur l'être vivant.

Quand un groupe-classe transfère un règlement scout à la vie de la classe.

Quand une équipe transfère des techniques de clonage sur l'espèce humaine : adéquat d'un point de vue technique.

Ecrire un poème à la manière de Jacques Prévert.

Transférer certaines lignes directrices du bouddhisme (christianisme, laïcité...) dans sa vie quotidienne.

Des situations où le transfert est inadéquat :

Savoir conduire une mobylette et croire qu'on peut conduire une voiture.

Utiliser l'eau pour éteindre le feu d'une friteuse.

Quand une équipe transfère des techniques de clonage sur l'espèce humaine : inadéquat d'un point de vue humain.

Icare qui s'invente des ailes.

Comparer le cerveau humain à un ordinateur.

Voir la société comme un ingénieur voit une machine.

Des situations où le transfert est à tester :

En camping, quand on utilise une pomme de terre pour protéger les piquets d'une tente contre la foudre.

Quand on se pose la question si le transfert de l'éthologie animale à l'espèce humaine est valable.

Quand on confronte la circulation sanguine à la circulation routière.

Etc.

Chapitre IV. Echos-le du terrain

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

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

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

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

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

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

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

... pour présenter la compétence

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pour construire une première « définition » (étape 2)

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

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

Pour analyser un récit plus approfondi (étape 4)

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

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

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

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

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

Pour affiner la définition (étapes 5 et 6)

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

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

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

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

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

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

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

Pour développer une évaluation formative (étape 8) :

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

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

Pour développer une métacognition :

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

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

Encore quelques mots à propos de transfert ... :

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

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

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

2. Considérations plus générales

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

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

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

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

Chapitre V. Transférer ou exporter des savoirs dans de nouveaux contextes

Pourquoi enseigner cette compétence

Certaines personnes ou équipes ont tendance à reproduire une procédure routinière sans oser s'éloigner des chemins balisés. D'autres au contraire osent judicieusement s'écarter des sentiers battus et emprunter des chemins de traverse. Transférer c'est utiliser des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être (un modèle, une théorie, une méthode, un exemple, une technique, une stratégie...) venant d'un contexte vers un autre contexte par la construction d'analogies entre ceux-ci.

Cette contextualisation suivie d'une décontextualisation et d'une recontextualisation sous-tend des phénomènes de transversalité. Cela se fait de deux manières. D'une part d'une façon novatrice, on invente un nouvel usage de ces savoirs et savoir-faire, par exemple quand Fleming voit un antibiotique là où il y avait une bactérie qui tue des cultures en laboratoire, ou quand quelqu'un pensa à utiliser un sécateur comme coupe-ongles. D'autre part, on se trouve dans des situations où le transfert est déjà socialement accepté et connu. Par exemple, lorsqu'on passe du courant hydraulique au courant électrique ou de l'évolution des mentalités vers l'évolution des espèces ou des systèmes économiques.

Il importe que l'éducation favorise une double compétence. Primo savoir transférer dans des situations nouvelles et secundo savoir utiliser des transferts socialement acquis. Ce qui est visé c'est que la(les) personne(s) concernée(s) aient l'idée et l'audace de construire des analogies, de faire des liens, d'innover et d'entrechoquer des idées.

Des situations où cette compétence est en jeu

Des situations où le transfert peut être adéquat :

Quand on a perdu son coupe-ongles et qu'on utilise un sécateur.

Quand une équipe d'ingénieurs hollandais sont appelés à utiliser leurs compétences dans un pays où il y a un raz de marée.

Quand un élève est amené à faire des liens entre l'énergie des physiciens et l'énergie d'un discours.

Quand on fait un lien entre la rigueur en mathématique et en psychologie.

La communauté scientifique se demandant si on peut utiliser certaines lois chimiques sur l'être vivant.

Quand un groupe-classe transfère un règlement scout à la vie de la classe.

Quand une équipe transfère des techniques de clonage sur l'espèce humaine : adéquat d'un point de vue technique.

Ecrire un poème à la manière de Jacques Prévert.

Transférer certaines lignes directrices du bouddhisme (christianisme, laïcité...) dans sa vie quotidienne.

Des situations où le transfert est inadéquat :

Savoir conduire une mobylette et croire qu'on peut conduire une voiture.

Utiliser l'eau pour éteindre le feu d'une friteuse.

Quand une équipe transfère des techniques de clonage sur l'espèce humaine : inadéquat d'un point de vue humain.

Icare qui s'invente des ailes.

Comparer le cerveau humain à un ordinateur.

Voir la société comme un ingénieur voit une machine.

Des situations où le transfert est à tester :

En camping, quand on utilise une pomme de terre pour protéger les piquets d'une tente contre la foudre.

Quand on se pose la question si le transfert de l'éthologie animale à l'espèce humaine est valable.

Quand on confronte la circulation sanguine à la circulation routière. Etc.

Transférer, en didactique, peut être défini comme utiliser « une compétence, une notion, un concept hors de son contexte de production.

Selon le décret missions, une compétence est une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches (décret Onkelinx 1997, art. 5). En effet, au-delà des savoirs enseignés à l'école, les enseignants espèrent rendre leurs élèves compétents de telle sorte que ces derniers réinvestiront ce qu'ils ont appris dans leurs études, leur profession, leur vie de tous les jours. On peut donc dire que, au centre de beaucoup de compétences, il y a la notion de transfert.

Pensons à un mécanicien de l'organisation Touring Secours, par exemple. Une voiture est en panne et il possède une multitude d'objets et d'outils dans la sienne. Mais le plus souvent, il n'a pas exactement ce qui est nécessaire pour la réparation. Son art va être d'utiliser un objet pour ce à quoi il n'avait pas été destiné. C'est ainsi qu'on a pu voir rouler une voiture avec un bas nylon comme courroie de transmission, ou encore avec une boîte de conserve en guise de soudure pour le pot d'échappement.

Les puristes se scandaliseront de cet usage non correct, tandis que les mécaniciens inventifs loueront cette créativité qui a donné à un objet une autre destination que celle qui lui a été attribuée lors de son contexte de fabrication. C'est là un exemple typique de transfert : l'utilisation de quelque chose pour une fin nouvelle hors du contexte initial. Les sociologues des sciences et des technologies diront que ce dépanneur a fait preuve de souplesse interprétative : il a inventé une nouvelle manière de voir.

Dans le cas évoqué, il s'agit du transfert d'un objet technique. On l'a utilisé autrement que prévu, c'est-à-dire qu'on a changé non seulement sa destination mais finalement ce qui faisait sa substance même. Le bas nylon, de par la souplesse interprétative du mécanicien, est devenu courroie de transmission. De la même façon, une pince à épiler peut devenir autre chose dans la boîte à outils de l'électricien. Les artisans compétents sont capables ainsi, par leur génie interprétatif, de modifier ce que sont les objets. Similairement, dans le cas de la roue, pour ceux qui n'en connaissent pas l'usage, cet objet n'est qu'un étrange assemblage, et non une roue. On peut donner cet objet à un indigène du fin fond de l'Amazonie (un peu

vexant ?), il ne pourra pas l'utiliser en tant que roue tant qu'il ne l'interprètera pas dans un usage similaire à celui que ses inventeurs lui ont donné. Employer ainsi un objet en dehors de ce qui était prévu, c'est ce qu'on appelle « transférer ».

L'aspect spectaculaire du bas nylon devenu courroie de transmission ne doit pas pour autant cacher le caractère courant de tels transferts. Songeons à la cuisine : que de fois une cuisinière ne considère-t-elle pas à la fois tout ce qu'elle a dans son frigo et les recettes qu'elle maîtrise, pour décider d'un menu. Lors de cette opération, elle transforme (c'est là le transfert) ce qui, par exemple, devait être, selon la recette, du chou-fleur en un autre légume qu'elle a dans son frigo. Cela se fait dans une multitude de situations. Par exemple, en cuisine, employer du yaourt au lieu d'huile pour une vinaigrette c'est faire un transfert ; de même, utiliser un bâton comme arme ou un morceau de verre comme loupe, c'est chaque fois la même opération. Ce qui, dans un premier contexte, était une première chose se trouve transformé en une autre par la souplesse interprétative des humains. Ainsi encore, en a-t-il été lorsque le laboratoire du docteur Fleming transforma un champignon qui faisait des dégâts dans des cultures de laboratoire en un antibiotique. Là encore, un changement de contexte et une autre interprétation ont créé un nouveau type d'objet. L'histoire des inventions techniques et scientifiques est un tissu de tels transferts.

Il n'y a pas que les objets techniques qui sont ainsi transférés. Il y a aussi les modèles qui représentent une partie de notre monde. Ainsi, dire que la terre est une sphère, c'est dire que cette notion, venue des mathématiques, a été appliquée avec succès à notre planète. Et malgré que la terre ne soit pas une sphère, le transfert du modèle sphérique a été une réussite. De même, dire que quelqu'un est atteint du diabète, c'est affirmer que, au moins pour toute une classe de situations, le modèle théorique du « diabète » fonctionne très bien à son propos. Aucun patient n'a exactement le « diabète » tel qu'il est défini par les théories ; ce dont il souffre est unique. Mais la maladie d'un autre « diabétique » peut être, par une sorte de coup de force qui « oublie » les particularités de chaque cas, considérée comme analogue à celle du premier diabétique. Autrement dit, le modèle « avoir un diabète » peut être transféré à toute une série de contextes et conduire à la conclusion que ce concept est utile dans plusieurs cas. On parlera du concept de diabète lorsqu'on aura ainsi créé une classe d'objets qui sont toujours différents mais que l'on peut assimiler à un seul concept. Ainsi, la maladie « diabète » est le résultat d'une série de transferts réussis.

Les modèles et concepts scientifiques sont liés à la capacité de prendre le risque de considérer comme équivalentes des situations différentes. Ainsi aucun ressort ne fonctionne exactement selon la loi physique de la force de rappel. Mais la construction du ressort « théorique » utilisé dans de nombreuses situations empiriques différentes est un transfert qui a réussi.

Un bon technicien ou un bon scientifique peut être vu comme quelqu'un qui dispose de beaucoup de modèles parmi lesquels il trouve souvent une solution aux situations auxquelles il est confronté.

Les enseignants ont, face aux transferts, une diversité d'attitudes. Ainsi, certains professeurs de technique insistent pour que les élèves utilisent toujours les outils pour ce à quoi ils ont été destinés, tandis que d'autres insisteront sur l'efficacité des transferts inventés. De même, certains préconisent de n'utiliser un modèle scientifique que pour les situations pour lesquelles il a été conçu. D'autres souligneront que les développements scientifiques significatifs trouvent généralement leur origine dans le transfert d'un modèle théorique d'un

contexte à un autre (par exemple, celui de la notion de courant d'eau à celle de courant électrique). Pour d'aucuns, des transferts, comme l'utilisation du modèle de Bohr pour l'atome ou celle de la sphère pour la terre, sont finalement un manque de rigueur. Pour d'autres, ces modélisations, comme toutes les autres pratiquées au moins depuis que le langage existe, font partie des plus belles réussites de l'inventivité humaine.

Evidemment, tous les transferts n'ont pas la même valeur ni le même intérêt. Ainsi, assimiler les besoins fondamentaux d'une bactérie et d'un être humain pourrait être cité comme un transfert raté, en ce sens que ce transfert échoue dans ses prétentions car on voit mal comment considérer comme analogues les besoins affectifs de la bactérie et ceux d'un être humain. De tels transferts n'ont guère d'intérêt pour faire face aux situations qu'ils sont censés éclairer. En règle générale, les essais de transfert n'ont qu'une portée limitée. A un moment, ils deviennent toujours contreproductifs.

C'est dans un climat de confiance propice à l'apprentissage qu'un jeune acquiert une certaine aptitude à transférer, quitte à se tromper. Ainsi, c'est le rôle de l'école de favoriser cet apprentissage, etc. Il y a ceux qui, comme notre mécanicien de Touring Secours ou notre cuisinière, sont toujours prêts à essayer de nouveaux transferts (qu'on appelle souvent des « trucs »). De plus, ceux-là ont l'art de bien trier, par des tests, les transferts qui sont intéressants, éliminant ceux qui sont finalement stériles. Ces gens sont « compétents » dans l'art des transferts. Ce sont ceux qui, s'ils ont appris à utiliser un ordinateur sur un Windows transfèrent facilement au Mac. Mais il y a aussi les personnes qui n'osent pas transférer : par peur ou par obéissance à des règles de rigueur, elles ne veulent utiliser les outils, les concepts, les méthodes, les résultats, que dans les contextes qui ont présidé à leur création. Ce sont ceux qui, s'ils doivent passer du Mac au Windows veulent recommencer à zéro, puisque, disent-ils, les deux sont différents.

Certains enseignants encouragent la pratique du transfert avec les audaces que cela implique, tandis que d'autres, conscients des différences exigent qu'on refuse l'approximation que demande le transfert.

Les paragraphes qui précèdent invitent à distinguer deux types de transferts qui peuvent impliquer des compétences distinctes :

Type 1 : résoudre une situation problématique par un transfert

Etre capable d'utiliser une méthode, un outil, une théorie, une démarche, un concept, etc., hors de son contexte de production, en vue de résoudre une situation précise. (par exemple : adapter une recette de cuisine prévue avec du beurre, en utilisant – à sa place – de l'huile ; ou encore : utiliser un fil de fer pour faire tenir un pot d'échappement ; ou encore : utiliser une méthode prévue pour analyser une peinture, pour analyser un morceau de musique, etc.)

Ces transferts sont le lieu d'une créativité spéciale : on trouve intéressant de regarder de l'huile comme du beurre... et on ose le faire. On ose interpréter une situation avec plus de souplesse et y voir une autre situation analogue. Quand, par exemple, Fleming commença à regarder ce champignon nocif aux cultures de laboratoire comme un champignon qui pourrait tuer des bactéries, il inventa la pénicilline... La plupart des grandes inventions scientifiques et techniques sont enracinées dans des cas de souplesse et des créations de métaphores. Apprendre aux jeunes ce genre d'art, c'est cultiver leur imagination et leur audace.

Type 2 : Etre capable d'utiliser une notion ou une technique transférée dans diverses disciplines ou contextes ou bien user des analogies standardisées

Il s'agit ici de transferts qui ont été opérés dans l'histoire de la culture et qui servent encore aujourd'hui comme notion ou technique transversales. Notons par exemple les notions de systèmes, d'évolution, de genre littéraire, de gratuité, d'amitié, etc. ; les techniques de traduction, d'évaporation, de méditation, etc.

En arrière fond de ces débats, se profile la question du bon usage du transfert. Nous allons tenter de conceptualiser cette compétence en utilisant la méthode des mini-récits. Nous exposerons les deux démarches distinguées ci-dessus (la résolution de situations problématiques par transfert d'une part et l'usage de la transversalité d'autre part). Celles-ci seront développées côte à côte au fil des étapes tant que se faire se peut. Mais il est possible que l'une ou l'autre fasse l'objet d'une attention plus particulière à un moment ou l'autre.

Les 10 étapes de la méthode sont présentées ci-dessous.

| | |
|---|--|
| 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. |
|---|--|

La résolution d'une situation problématique par un transfert et la question de la transversalité

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

Pour que les élèves aient une perception vécue de la compétence des transferts, il faut l'illustrer avec les situations où ils ont effectué eux-mêmes un transfert. Par exemple, on peut rechercher avec eux des situations où ils ont utilisé un outil hors de son contexte d'utilisation

d'origine. Ce peut être l'usage d'une pierre pour un marteau, d'une lame de canif comme tournevis, d'une casserole pour une poêle, de l'huile pour du beurre. Ce peut être aussi l'expérience d'avoir utilisé un concept vers une nouvelle situation. Par exemple, de construire une analogie entre la glace et la neige ou entre l'eau à l'état solide, liquide et gazeux. Une autre expérience du transfert peut venir de situations où l'on utilise un médicament à la place d'un autre que l'on considérera comme analogue.

On peut aussi évoquer des expériences de transfert raté, comme celui de l'utilisation de l'eau pour éteindre une friteuse en feu. Pourtant, un tel transfert n'est pas idiot : nous sommes culturellement habitués à éteindre le feu avec de l'eau, pourquoi ne pas essayer dans le cas de l'huile de friteuse ? De même, certains élèves n'osent pas transférer de peur de se tromper ou d'être ridicule aux yeux du professeur. Ce manque d'audace peut parfois être relié à une attitude des enseignants quand ils survalorisent l'usage d'un terme socialisé, de l'outil adéquat, d'une procédure standardisée. Par exemple, le mécanicien qui a utilisé un bas nylon en guise de courroie de transmission n'aurait-il pas été recalé par son professeur⁷.

Il importe aussi que les élèves puissent comprendre que le transfert n'est pas un pur jeu intellectuel. Ainsi considérer un sécateur comme un coupe-ongles implique la faculté de transgresser des préjugés de notre culture. Cet exemple fait aussi référence à une audace affective si on considère que l'on utilise un instrument destiné à couper des végétaux pour couper ce qui fait partie de mon corps. Qu'on songe aussi à l'audace affective qu'il fallut mettre en œuvre pour disséquer des cadavres.

Etape 2. Essayer une première définition spontanée de la compétence

Sur la base de la première étape et de l'intuition que les élèves peuvent déjà avoir de la compétence, une première définition est élaborée avec le groupe.

On pourra dire par exemple que transférer, ce serait oser utiliser un modèle appris dans un cours ou dans une situation précise dans un autre cours ou un autre contexte pour résoudre un problème même si cela paraît bizarre.

Ou encore que le transfert consiste principalement à oser se donner un modèle qui sera considéré comme analogue à un autre malgré les différences. Ainsi en est-il quand on transfère la notion de « négociation » du monde des affaires à celui des relations conjugales.

Cette première définition semblera bien déficiente, mais elle peut être un bon point de départ pour parler de questions affectives notamment.

⁷ Quand on fait un transfert de concepts, d'outils ou de méthodes, on prend toujours un certain risque. Cela légitime en partie l'insistance sur le mot juste ou l'outil prévu. Ce qui renvoie à la compétence – oh combien difficile à acquérir - du bon usage du risque.

Etape 3. Raconter une série de situations où une telle compétence pourrait être applicable (situations qu'on peut considérer comme analogues selon certaines caractéristiques et qui présentent ainsi un « air de famille ») et tenir compte de la dimension affective de ces situations.

Il importe de faire des mini-récits de nombreuses situations dans lesquelles il y a matière à transfert. On peut par exemple chercher avec les élèves comment différents concepts ont été l'objet de transferts, ce qui a donné naissance à des notions transversales.

Ainsi, celui de clarté : cette notion a sans doute désigné au départ un paysage éclairé par le soleil ; il a été transféré à la clarté de l'eau transparente, à la clarté d'un exposé ou d'une démonstration, à la clarté d'un plan militaire, à la clarté d'une thèse philosophique, voire à la clarté d'un sentiment etc.

Ou encore le concept de relation : partant sans doute d'une notion d'amitié entre deux personnes, il a été transféré à une relation d'autorité, à une relation mathématique, à des pièces de machines en relation, etc.

Prenons encore la notion de mouvement qui, au temps d'Aristote englobait autant les mouvements du cœur que la vitesse et l'accélération

Une démarche similaire peut se réaliser autour de la notion de prière en partant d'un contexte religieux, à moins que ça ne soit un contexte de politesse ou diplomatique.

On pourrait continuer longuement en montrant les usages des notions de conscience, d'immunité, d'atome, de virus, de crise économique, de famille, de réaction chimique, de système, de nature, de recueillement, de ville, de conflit, d'affinité, de célébration, de courant, d'échangeur, d'énergie, d'expérience, de fusible, de pompe, de résistance, de révolution, de science, etc.

Continuant à aligner des transferts, en voici d'autres dont la standardisation n'est pas familière. Ils ont généralement été effectués face à une situation particulière.

- Le transfert qui rend la traction d'une brouette analogue à celle d'un caddie face à une bordure.
- Le transfert qui, pour la première fois a permis de considérer une foule comme un fluide.
- Le transfert du modèle « copier » puis « coller » une note par l'intermédiaire d'un presse-papier vers la procédure informatique qui a reçu comme nom « copier/coller ».

On notera avec les élèves à quel point l'analogie est productive mais aussi qu'elle peut parfois se révéler un poids plus qu'une aide. Par exemple, un élève qui utilise la règle de trois (relation de proportionnalité) dans la résolution d'une équation du second degré risque fort d'obtenir des résultats incorrects. Ou encore quand on pose une analogie entre les besoins affectifs d'un être humain et ceux d'une bactérie. On insistera également sur le dégoût ou l'attrance que nous avons spontanément face à certaines de ces analogies. En effet, le succès d'un transfert n'est pas dû uniquement à son efficacité. Il peut en effet dépendre de facteurs émotionnels liés à l'histoire de chacun. Par exemple, je ne supporte pas d'utiliser un tournevis comme pied de biche, je trouve que ce n'est pas fait pour ça et ça me fait penser à mon voisin

qui le fait souvent et qui endommage ainsi ses outils. Ou encore, l'utilisation d'un sèche-cheveux comme coupe-ongles.

En résumé, il s'agit de situations d'innovation et d'explicitation de transferts standardisés. Dans tous les cas, la situation sera nouvelle pour l'élève.

Etape 4. Approfondir la conceptualisation (définition) de la compétence sur un cas particulier en tenant compte de la dimension affective liée à l'usage de la compétence

A l'issue de l'étape précédente, on pourra, maintenant, définir mieux ce que nous entendons par « transférer ». Pour cela, on partira d'une situation concrète.

Prenons le cas d'une cuisinière (ou d'un cuisinier) qui doit préparer un repas avec des restes.

1° Elle commence par se dire qu'elle doit recevoir 6 personnes à l'improviste, que le magasin le plus proche ferme dans une demi-heure, que tel invité n'aime pas le poisson et que dans le frigo, il reste des courgettes et des œufs. Elle analyse la situation et produit un diagnostic. Ce dernier ne se résume pas au « problème » de la cuisson mais elle doit aborder la situation sous de nombreux aspects. Des avis comme : « j'ai pris des informations sur les goûts des convives » ou « j'ai vérifié le nombre de convives », etc. constitueront des indicateurs de ce que nous appellerons « l'attribut » consistant à analyser la situation et à poser un diagnostic. Comme indicateur négatif : « je n'ai aucune idée de ce qu'il y a dans le frigo ». Il s'agit aussi de se rendre ainsi conscient du ou des projets portés. Indicateur : « j'ai une bonne idée de ce que les convives aiment, de leur régime, etc.

2° Ensuite, la cuisinière envisage, de plusieurs manières, ce qu'on attend d'elle : une entrée (par exemple une salade pas trop compliquée), un plat principal (par exemple, un gratin de courgettes ou une omelette avec une salade, dans ce cas, pas de salade en entrée), un dessert rapide (par exemple, des fruits à acheter). Il s'agit ici de produire une pluralité d'objectifs (décontextualisés et fonctionnalisés).

3° La cuisinière approfondit alors les possibilités en ouvrant encore son frigo et son armoire à provisions, en se demandant si cela lui donne des idées ou des envies ; ou encore, elle feuillette son livre de recettes. Elle considère son environnement en se demandant s'il contient des éléments de solution et/ou une opportunité à saisir sans oublier de tenir compte des sentiments qui peuvent naître.

4° Partant d'une recette qui lui plaît, elle voit les éléments qui lui manquent et les substituts possibles. Elle adapte ainsi une recette connue à un contexte particulier (transférer).

5° Elle se demande alors si, d'après ce qu'elle connaît de la cuisine, cela marchera-t-il ? A-t-elle bien les ingrédients (ou leurs substituts) nécessaires ? Elle teste théoriquement et empiriquement l'un ou l'autre scénario.

? Faire des allers et retours entre ces attributs.

6° Enfin, la cuisinière décide que le repas qu'elle a conçu fera l'affaire et elle passe à l'action. Il s'agit de prendre son courage à deux mains, de déterminer les analogies posées et décider de ce qu'on va faire.

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

La décontextualisation de ce cas particulier nous permet de risquer une définition de la compétence en proposant des attributs caractéristiques de cette compétence «transférer». Ceux-ci sont exposés dans la première colonne du tableau ci-dessous. Les suivantes donnent des exemples d'indicateurs pour chaque attribut dans d'autres cas particuliers.

| Attributs pour la compétence : transférer pour résoudre une situation problématique. | Exemples d'indicateurs pour le transfert : «Négociier avec ses clients » vers « négociier avec son conjoint ». | Exemples d'indicateurs pour le transfert : d'un baptême vers un accueil laïque. | Exemples d'indicateurs pour le transfert de la notion de système en charpenterie et en économie. |
|---|--|--|--|
| Faire un diagnostic et devenir plus conscient des projets en jeu. | Le commerçant s'est rendu compte qu'il n'écoutait pas sa femme avec la même intensité qu'il écoute ses clients. - prendre le temps de l'écoute - reformuler à son conjoint ce qu'il vient d'exprimer - vérifier sa compréhension en questionnant le conjoint et en reformulant sa proposition Le commerçant s'est aperçu qu'il est vraiment amoureux de son épouse (ou qu'il n'en est pas amoureux) On ne s'est pas interrogé sur la position des enfants, etc. | On prend conscience de son désir de faire une fête pour la naissance de l'enfant ; on a vécu une célébration de baptême convivial pour un cousin, mais on ne croit pas en Dieu. - on partage, avec d'autres, l'idée du sens à devoir donner dans la vie à certains rites de passage, à certains moments-clés. | On a noté que dans les deux cas, il y a des points d'articulation. Je ne vois pas bien le rapport avec l'attribut. - on cherche dans ce que l'on connaît (une autre discipline, une rencontre...) un mot, un concept, une idée que l'on peut « coller » pour comprendre (exemple : le mot système pour parler de la construction d'un toit (qui serait ma discipline professionnelle) au concept de système pour comprendre l'argent en économie (ma discipline d'apprentissage). |
| Expliciter des objectifs possibles ou des opportunités à | Le commerçant se dit qu'il faudrait s'arrêter une fois par | On a clarifié (pour soi-même) pourquoi on veut | On voit qu'il est possible de faire des schémas dans les deux |

| | | | |
|---|---|--|---|
| saisir. | jour ou une fois par semaine avec sa femme pour faire le point. | une célébration. | cas et que cela facilite l'apprentissage. |
| Considérer son environnement comme un champ d'opportunités à saisir. | Le commerçant s'est demandé s'il y avait un temps pratique pour dire à son épouse ses plans pour la journée. Il s'est demandé si, dans la semaine, il y avait un moment où il pouvait discuter facilement avec son épouse. Il a cherché dans quelles circonstances son épouse a l'impression qu'il tient compte de ses désirs. Il tient auprès d'amis ou connaissances que consacrer un « moment d'arrêt » dans le couple est existentiel pour pouvoir durer. | On a repéré un ami qui célèbre bien les baptêmes et qui accepterait d'animer le « baptême laïque ». On a trouvé un livre qui parle des célébrations. | J'ai noté des similitudes possibles entre la notion de système dans différents contextes. - Il existe des articles sur ce sujet ; je tente de m'en procurer pour ouvrir mes réflexions. |
| Adapter une démarche (ou un concept ou un résultat) venue d'un autre contexte. | Le commerçant a un carnet où il note les goûts de ses clients ; il se dit qu'il pourrait aussi noter les goûts de sa femme. | On a cherché quels rituels catholiques pourraient donner du relief à la célébration, et comment on pourrait les adapter. | Je parviens à dire pourquoi je parle de système pour les poutres et pour les flux de capitaux. |
| Tester la faisabilité du transfert face au contexte concret, aux projets en jeu et aux théories établies. | Le commerçant s'est demandé comment réagirait son épouse si elle savait qu'il allait noter ses goûts dans un carnet. Il se dit prêt –comme dans toute négociation- à perdre sur un plan ou dans un domaine pour ne pas faire capoter la tentative de négociation. | Ayant préparé la célébration, on la fait relire par un prêtre ouvert et/ou un conseiller laïc. | Je peux expliquer pourquoi le concept de système fonctionne aussi pour le système de l'inconscient. |

| | | | |
|---|---|--|---|
| Prendre son courage à deux mains, nommer les analogies et effectuer le transfert. | Le commerçant décide de ce qu'il va tenter et entame une négociation avec sa femme. | On fixe une date, on prévoit une salle, et on ose en parler aux grands-parents qui auraient préférés un « vrai » baptême, etc. | Je parviens à dire pourquoi je considère le système de poutres et le système du flux de capitaux analogues. |
|---|---|--|---|

Ce tableau donne toute une série de critères pour réfléchir à sa démarche quand on veut aborder un transfert. Ainsi, si on me demande de classer les étudiants par âge et que j'envisage de le faire en fonction de ce que je connais du contexte (par exemple, à partir de la connaissance de l'âge des carpes dans un étang), il est possible d'utiliser les critères développés pour tester le classement opéré.

Etape 6. Tester la pertinence de la définition.

Il s'agit de voir si la compétence ainsi définie peut fonctionner dans des familles de situations explicitées au point 2. Un test est une confrontation entre un modèle et une expérience de terrain (test empirique) ou une théorie généralement acceptée (test de crédibilité). Le but de cette étape est de vérifier si les attributs retenus peuvent être choisis pour d'autres situations de transfert.

On essaie par exemple les attributs sur un autre transfert, comme celui de l'application de ce que j'ai appris en théorie à l'école à ce que je fais dans la pratique sur le terrain. Par exemple j'ai appris à classer les êtres vivants en fonction d'un projet (par exemple, considérer les liens de prédation) ; puis-je transférer ce que j'ai appris de cette compétence pour me donner un projet pour classer les élèves par exemple, en utilisant la définition de la compétence « transférer ».

Notons cependant que si on veut transférer le concept de système depuis le système des poutres du charpentier au système économique on s'aperçoit qu'il y a intérêt à traiter différemment la compétence : « inventer un transfert » et « analyser l'analogie face à un concept transversal standardisé » (comme les concepts : « systèmes », « évolution », « force », « liberté », « équivalence », etc.

Etape 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.

Le parcours que nous avons suivi jusque maintenant nous amène à proposer deux types de transfert : les transferts originaux produits de la créativité humaine et les transferts

standardisés, légués par le passé. Les élèves devront donc chercher de nouvelles situations pour les deux types de transfert.

Par exemple, on invite les élèves à trouver et à raconter toutes sortes de situations où ils peuvent utiliser la règle de trois, la résolution d'un triangle rectangle, la résolution d'une équation du second degré, le modèle argumentatif, la grille de critique historique, un graphique à deux entrées, l'écoute active, le schéma de la communication, etc.

Autre exemple : identifier les différentes disciplines où la notion d'évolution apparaît et dire ce que cela signifie dans chaque contexte.

Etape 8. Evaluer, 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 de transfert.

Exercice : examiner diverses situations de transfert et montrer pour chacune comment l'attribut de « adapter une démarche venue d'un autre contexte » a été réglé.

Tests d'évaluation de la compétence « transférer ».

L'élève :

- Est-il capable d'identifier, face à divers transferts (par ex. l'adaptation d'une recette de cuisine à ce que l'on a dans son frigo), 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 expliquer et illustrer les deux types de transfert et ce qui les différencie ?
- Peut-il raconter la modélisation de la compétence « transférer » en attributs pour les deux types de transfert. 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.
- Peut-il trouver de nouvelles situations où la compétence « transférer » fonctionne ? Peut-il trouver des situations de ce type dans différentes disciplines ?
- Peut-il parler du transfert de la compétence ? En dire les avantages ? Les limites ?
- Est-il capable de raconter de mauvais usages de la compétence « transférer » face à un voyage dans un pays à la culture, à la pensée et aux comportements différents ?

Etape 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 « transférer » et celle que nous nous faisons maintenant. Autrement dit, il faut 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 « transférer » ?

Par exemple, regardons le chemin parcouru depuis la représentation spontanée de la compétence (transférer, ce serait oser utiliser un modèle appris dans un cours ou dans une

situation précise dans un autre cours ou un autre contexte pour résoudre un problème même si cela paraît bizarre) jusqu'aux attributs construits à partir de la situation particulière qui tiennent compte de différentes dimensions de la compétence.

On peut aussi se poser des questions comme : *Qu'avons-nous appris ? Par quelle méthode, et comment ? Avons-nous plus d'audace à transférer ? Avons-nous moins peur de nous tromper ? Notre méthode a-t-elle été efficace ? Est-elle transférable à notre goût ?*

Etape 10. Evaluer de manière certificative.

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.

À la fin de ce travail, il faudrait que les élèves puissent envisager beaucoup de transferts standardisés autour d'eux, depuis celui qui nous fait classer les oiseaux en espèces à ceux qui nous forment à voir dans tous les types d'armes quelque chose d'analogie. Les élèves doivent être capables de penser en termes de transferts une multitude de situations comme modéliser, transférer, inventer, adapter, négocier, diagnostiquer une panne, traduire un texte, être libre, le bon usage des spécialistes, l'utilisation de langage spécialisé, etc.

Chapitre VI. Se donner des modèles simples pour comprendre, communiquer et agir

Pourquoi enseigner cette compétence

Quand un spécialiste (médecin, garagiste, économiste, enseignant, etc.) ne veut pas dérouter son interlocuteur, il doit utiliser intelligemment des représentations simples, mais pertinente par rapport à la situation. Parfois, certains lui reprocheront d'être simpliste, et d'autres le diront jargonnant.

La terre est-elle une sphère ? Evidemment oui, répondront tous ceux qui ont compris qu'elle n'était pas plate. Evidemment non, répondront ceux qui veulent voir de plus près. Le diabète existe-t-il ? Evidemment oui, répondront en chœur les médecins, les biologistes, les patients. Evidemment non, s'empresseraient de dire ceux qui tiennent compte du fait qu'il y a autant de diabètes que de patients.

Que penser de l'enfant qui habite une station de sport d'hiver qui prétend que son professeur de physique manque totalement de rigueur quand il affirme que l'eau se présente sous trois formes (gazeuse, liquide et solide) alors que lui sait bien qu'il y a au moins une quinzaine de neiges différentes.

Dans la vie quotidienne, mais aussi dans les sciences les plus élaborées, on cherche sans cesse à trouver des modèles simples, que ce soit des comportements humains ou des phénomènes naturels. Cette simplification est au centre de la démarche scientifique qui implique une économie de pensée. Comment apprendre aux jeunes à inventer des modèles simples et à savoir discerner lesquels sont valables ? Par exemple, comment mettre en scène le soleil tournant autour de la terre tout en étant conscient des limites du modèle ?

Certaines personnes sont comme des promeneurs sans carte : ils n'ont pas d'autonomie. Avoir une carte - pas trop compliquée- c'est intéressant. Se représenter le soleil qui tourne autour de la terre ou la chaleur comme des couples sur une piste dansant le slow ou le rock n' roll, ce sont des représentations simples, très pratiques dans un certain nombre de cas et désastreuses dans d'autres. Apprendre à inventer et bien utiliser de tels modèles, tel est l'enjeu de cette compétence. Elle rassemble plusieurs sous-compétences : savoir inventer un modèle simple, savoir le tester, en faire un bon usage, tenir compte de son champ de validité, etc.

D'autres situations où cette compétence est en jeu

Quand un médecin explique à un patient son état de santé.

Quand on se trouve dans un hall d'ascenseur et on ne sait pas sur quel bouton pousser.

Entre une cruche en fer et en grés on voudrait savoir laquelle garde l'eau fraîche le plus long temps

Quand on ne comprend pas pourquoi un avion vole alors qu'on a appris à l'école que les objets, plus lourds que l'air, tombent.

Quand un jeune se demande la différence entre l'amour et l'amitié.
Quand, dans une maison où il y a beaucoup de plantes, on se demande quand les arroser.
Quand on choisit un régime alimentaire pour ne pas avoir de bedon.
Un copain me tire la tête, j'essaie de comprendre pourquoi.
On tâche de savoir quand on a des chances de voir de voir un arc-en-ciel.
On cherche des critères simples pour reconnaître des styles architecturaux.
Etc.

1. Présentation de la compétence

- Dire que la terre est une sphère, c'est utiliser un modèle et il n'est pas trop compliqué. La terre est-elle une sphère ? Évidemment oui, répondront tous ceux qui ont compris qu'elle n'était pas plate. Évidemment non, répondront ceux qui voient la terre comme un ellipsoïde ou qui sont conscients de ce que les montagnes mettent en péril le caractère sphérique de notre planète.
- Dire que le « surmoi » est la voix de l'adulte intériorisé, est-ce correct ?
- Dire que Dieu est Père, Fils et Esprit ? Qu'est-ce que cela veut dire ?
- Comparer de l'eau qui chauffe à une salle de danse où l'on est passé d'un slow à une danse moderne, est-ce valable ?
- L'eau bout-elle à 100 degrés ? Évidemment oui, dirait l'élève qui a bien compris son cours de sciences. Évidemment non, rétorquera le chimiste qui sait que, comme l'eau pure n'existe jamais, aucune eau concrète ne bout à 100 degrés.
- Le diabète existe-t-il ? Évidemment oui, répondront en chœur le médecin, le biologiste et le patient. Évidemment non, s'empresseront de dire ceux qui croient que chaque patient est différent et qu'il n'y a pas deux diabétiques qui souffrent de la même façon.
- Dire qu'une ville est composée d'un centre et d'une périphérie, c'est assurément un modèle... et il est assez simple... Trop simple ? Cela dépend de l'usage qu'on veut en faire...
- La distinction entre le poids et la masse est-elle importante ? Bah, répond le physicien théoricien, la physique s'est bien portée pendant plusieurs siècles quand poids, pesanteur et masse étaient souvent confondus. C'est très important, riposte l'élève qui vient de se faire recalier parce qu'il négligeait cette importance.
- Lors de la consultation d'un médecin, l'usage, par celui-ci, de modèles simples est souvent souhaitable. Certains médecins excellent à expliquer simplement à leurs patients ce qu'il en est ; ce qu'ils disent est pertinent et clair ; d'autres en restent toujours à leur jargon. Ces derniers ne sont guère compétent dans l'usage des modèles simples (du moins dans ce contexte, car ils pourraient être parfaitement capables d'utiliser des modèles simples pour expliquer un mach de Basket.
- En cuisine, il faut sans cesse utiliser des modèles simples. Par exemple, en faisant de la mayonnaise, le ou la cuisinier(ère) se donne une représentation de ce qui se passe. Ce modèle mobilise des concepts comme « huile », « tourner », « épaisseur », etc. C'est bien différent de la représentation du physicien ou du chimiste qui y verra une émulsion.
- De même, la représentation qu'un mécanicien se fait d'un moteur de voiture est bien différente de celle du thermodynamicien. Mais y en a-t-il une qui serait meilleure que l'autre, plus correcte ? ... La vraie ?
- On a montré que le modèle de Bohr n'était pas correct, dit l'étudiant de candidature, tout fier de pouvoir valoriser sa connaissance récente de l'atome de Sommerfeld. Mais

c'est un modèle rudement pratique quand on doit penser vite, énonce timidement le physicien de profession.

- Il faut être rigoureux dans l'établissement des mesures tout en se souvenant qu'une précision qui va au-delà des moyens, des instruments, de la technologie ou des limites du modèle n'a pas de sens.
- Le physicien méprise les ingénieurs qui «manquent totalement de rigueur », tandis que ceux-ci trouvent que l'académicien confond les choses importantes dans la vie et les lubies du théoricien abstrait.
- Distinguer entre différents types de livres conduit à se donner divers modèles : celui du roman, de la poésie, du livre pratique, scientifique, etc. On utilise ces modèles dans toute librairie et toute bibliothèque. Est—ce suffisamment rigoureux ?

On pourrait continuer longtemps cette énumération de dialogues de sourds. Il se fait que la rigueur de l'un n'est pas toujours celle de l'autre. Dans certains cas, l'usage de modèles simples est tout à fait pertinent et dans d'autres pas. Ainsi, s'il s'agit de se représenter la vapeur qui sort d'une casserole à pression, il est essentiel pour la cuisinière de distinguer la vapeur qui sort à haute pression de celle à basse pression en sachant que, contrairement au « bon sens », la plus dangereuse est celle qui paraît la plus innocente.

Ces exemples indiquent que la rigueur ne peut être mesurée en elle-même, mais qu'on est toujours plus ou moins rigoureux par rapport à un projet ou par rapport à des instruments de mesure. Autrement dit, la question n'est pas de se rapprocher d'une vérité sans aucun lien avec ce que l'on veut, mais d'inventer des modèles adéquats pour la situation et le projet qui nous habitent. Face à une même situation, il y a une infinité de modélisations possibles. Leur valeur est relative à ce qu'on veut faire avec elles. Ainsi, une carte routière ne perd pas en rigueur si on fait varier son échelle, mais une standardisation des points de vue (par exemple, les cartes routières au 200 millièmes et non une au 173 millièmes, une autre au 124 millièmes, etc.) contribue à rendre les cartes plus efficaces. L'objectif poursuivi en se donnant une représentation d'une situation n'est pas de refléter ce qui existe, mais de faire une mise en scène qui conduise à pouvoir maîtriser un environnement. La simplification de réponse à un problème est alors vue comme quelque chose de positif et non comme une simplification qu'un état plus avancé des connaissances éliminerait. Cependant, il existe des manières de voir qui sont très peu efficaces par rapport à un projet donné. De la même façon qu'il y a des avions qui n'ont jamais pu voler, il y a des modèles qui ne « tiennent pas la route ».

Par ailleurs, il arrive que l'on se contente de répondre à des prescriptions, par facilité ou par manque de dynamisme. Or il est parfois judicieux de remettre en question des injonctions et de se demander ce qui explique ou justifie ces commandements.

Quelle différence entre utiliser un modèle et travailler à la recette ou à la prescription ? On a un modèle quand on peut répondre à la question « Comment se représenter ce qui se passe ? » Par exemple, si je marche dans un pré couvert de rosée, on peut me donner l'injonction (la prescription ou la recette) de marcher à grands pas en levant fort les genoux. Je puis le faire et, ainsi, j'ai une connaissance ; « Je peux obéir sans me demander quelle est la raison de cette injonction. ». Cela donne une certaine connaissance de ce qu'il faut faire mais ne donne aucune représentation de ce qui se passe. Par contre, si je puis répondre à la question plus haut ; « En évitant les pas rasants on ramasse moins de rosée et donc, on se mouille moins mes chaussures », j'ai un modèle (c'est-à-dire une représentation de ce que je fais). Cela me donne aussi une explication de l'injonction et, ainsi, plus d'autonomie, car alors je puis juger de la pertinence de l'injonction, et éventuellement l'adapter. Un autre cas d'une

approche sans représentation est celui de la multiplication d'essais, par exemple en essayant tous les boutons pour faire démarrer une machine. En somme, se construire une représentation d'une situation, c'est commencer à la comprendre. Et travailler à la prescription, cela revient à travailler sans compréhension de ce qui se passe.

Exercice : comment sortir du règne de la recette et prescription face à l'injonction : « On ne peut interrompre un traitement aux antibiotiques. ». Ou, encore, face à la « norme » : « Tu ne recongèleras pas un produit dégelé. »

Le bon usage de modèles simples est une compétence importante car lorsqu'on a un modèle valable de quelque chose, on gagne en compréhension et en autonomie. On a aussi une base d'explication dont il est possible de discuter. Mais si certaines simplifications améliorent l'efficacité du modèle par rapport à certains buts, il en est d'autres qui ne mènent nulle part (du moins à un moment donné)⁸. Théoriser, modéliser, conceptualiser cela implique de simplifier, organiser et sélectionner, et ce en fonction d'un projet. Certains croient que c'est manquer de rigueur, mais à ce jeu-là, tout le monde manquerait de rigueur. L'important n'est pas de trouver un modèle « vrai », mais un modèle « approprié » à la situation, c'est-à-dire entre autres au projet que l'on a.

La simplicité d'un modèle dépend des connaissances de la personne qui l'utilise : ce qui est simple pour l'un peut paraître très complexe pour l'autre. Un modèle trop simple peut être désastreux, mais un trop compliqué aussi.

Il s'agit de faire comprendre aux élèves ce qui vient d'être dit de sorte qu'ils puissent relier tout cela à leurs conceptions des modèles simples et de la rigueur. Pour cela, un tour de rêves et de cauchemars (cf. le module sur le cœur et la raison) ferait jaillir, en plus de leurs définitions implicites, ce que celles-ci signifient pour eux.

Les objectifs poursuivis dans le bon usage d'un modèle simple sont donc de parvenir :

- à dépasser le stade de la recette et à acquérir le réflexe de conceptualiser suffisamment pour comprendre ;
- à oser inventer des modèles adéquats aux situations dans lesquelles ils sont impliqués ;
- à savoir les tester et que cela devienne pour eux un savoir être
- à être capables d'intégrer les savoirs disciplinaires dans leurs recherche inventive de modèles simples et vice-versa ;
- à acquérir une liberté adéquate face à ceux qui prescrivent indûment.

Pour comprendre ces objectifs, il peut être utile de se rappeler les points suivants.

- Pour réaliser certains projets, le modèle simple peut être aussi valable qu'un autre (et parfois plus pour certains projets) trop compliqué ou trop savant.
- Même lorsqu'il s'agit de comprendre, tous les modèles peuvent avoir leur pertinence (mais, dans notre société, les disciplines scientifiques sont incontournables, même si, pour skier je me ferais plus à la compréhension d'un petit gars de Chamonix qu'à celle de son professeur de physique).
- Il faut faire attention à ne pas utiliser un modèle simple à mauvais escient. (Par exemple, après avoir vu l'eau éteindre le feu, il ne serait pas insensé de penser qu'un

⁸ Par exemple, le modèle corpusculaire du son (les phonons) a été rejeté pour donner de l'importance à certains aspects du son (comme ondes), mais a été revalorisé quelques dizaines d'années plus tard.

liquide arrête la combustion. Ce modèle aurait l'avantage d'être simple mais aussi l'inconvénient majeur de provoquer un incendie si on veut éteindre un feu en y jetant de l'essence – qui est pourtant bien un liquide. Cet exemple fait prendre conscience que des modèles simples, s'ils sont mal utilisés en dehors de leur champ d'activité peuvent être très dangereux.)

- Le bon usage des modèles simples implique qu'on les teste et qu'on prenne conscience de leur champ de validité.

Bref, la formation au bon usage des modèles simples implique une compétence spécifique : être capable de faire se croiser des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire dans la poursuite d'un projet. Et cependant, cela ne signifie pas qu'il faille toujours comprendre, ni tout conceptualiser, ni même être toujours très rigoureux ou très savant... Mais la compétence que nous abordons ici vise le réflexe d'essayer de comprendre, c'est-à-dire de se donner des modèles pertinents, testables et testés, souvent standardisés mais parfois personnels et extrascientifiques, et liés aux projets qui nous portent.

Enfin, la compétence «bon usage des modèles simples » est fort proche de «savoir modéliser à bon escient en vue d'un projet », au point que l'une entraîne pratiquement l'autre.

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 module selon les étapes suivantes (transférables à d'autres compétences non disciplinaires).

| | |
|---|---|
| Tenir compte de la dimension affective et du processus métacognitif tout au long de la démarche | <ol style="list-style-type: none"> 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. |
|---|---|

Etape 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, pour aider les élèves à se rendre compte de ce qu'est un modèle simple, il est utile de leur faire prendre conscience qu'ils les utilisent tout le temps. Par exemple, lorsqu'ils disent que la terre est sphérique et non plate (mais à d'autres moments, ils diront que le sol sur lequel ils marchent est plat). Un autre exemple bien parlant est celui du soleil qui tourne autour de la terre. Ou encore, quand on dit que les astronautes de leur cabine sont en dehors du champ de la pesanteur... alors que tout physicien répliquera qu'ils ne ressentent pas la pesanteur, mais qu'ils sont bien dans son champ et qu'elle s'applique à eux. Un modèle simple de ce qui se passe pourrait être de voir en cette situation le satellite et ses astronautes tombant sans cesse... mais à côté de la terre du fait de leur mouvement latéral...

Des exemples plus parlant pour beaucoup peuvent être tirés de la vie quotidienne ou professionnelle : le mécanisme d'un frein de vélo, la façon de réparer une crevaison, le fonctionnement d'un fusible, la croissance d'une plante en temps de sécheresse, une mayonnaise qui tourne, etc. remarquons que certains modèles simples peuvent être très sensés et très utiles, même s'ils font se hérissier certains enseignants. Ainsi le modèle « un corps que l'on porte s'alourdit avec le temps » est un modèle parfaitement sensé et efficace dans un champ d'application même s'il risque d'empoisonner l'enseignement de la pesanteur.⁹ Ou, plus proche encore de la vie des élèves :

- un étudiant se demande comment la mémoire fonctionne pour mieux étudier ses cours ;
- une élève s'interroge sur la façon de construire sa propre page web pour mettre ses photos de vacances à disposition de ses copains ;
- un élève se demande comment résoudre une énigme policière ;
- un élève se demande comment construire un plan de travail ;
- dans une salle de concert, je me suis demandé pourquoi il y avait des caissons agencés d'une manière particulière... et, dans une salle de banquet, pourquoi on avait pendu des bannières au plafond ;
- une étudiante se demande pourquoi son copain est si tendu quand elle lui parle de sa famille (qui est très heureuse).

L'objectif de cette étape est d'enrichir pour les élèves la notion de « modèles simples » et pour cela les faire raconter l'une ou l'autre histoire qui les implique dans leur usage.

Dans la foulée, on peut faire remarquer aux élèves qu'il y a plusieurs démarches qui tournent autour de notre question :

- Jusqu'à quel point sommes-nous capables d'inventer de nouveaux modèles ?
- Quelle valorisation donnons-nous à la simplicité des modèles ?
- Par quels tests pouvons-nous mettre à l'épreuve les modèles que nous avons inventés ?

⁹ Ce risque sera plus fort si l'enseignant ne croit pas à la possibilité de coexistence pacifique de deux modèles contradictoires.

Etape 2. Essayer une première définition spontanée du bon usage des « modèles simples »

Après cette première étape, il s'agit de verbaliser une première représentation de ce qu'on va étudier. Mais il ne faut pas vouloir produire des définitions trop abstraites. Par contre, il est utile d'insister sur le fait qu'il y a plusieurs définitions possibles, notamment en fonction des projets que l'on a.

Pour rendre plus vivante la notion, on peut faire « un tour de rêves et de cauchemars » autour de questions comme : quand nous songeons à l'usage de modèles simples face au projet d'un bon usage des médicaments, quels sont les cauchemars qui viennent à l'esprit et quels sont les rêves qui nous habitent ? (Un exemple de cauchemar pour un médecin pourrait être une automédication généralisée ; un autre exemple consisterait dans la vision d'une diète plus constituée de médicaments que de légumes ; ou encore pourrait s'exprimer comme cauchemar la simplicité de certains modèles médicaux qui prescrivent ou non, sans autre explication, la prolongation d'un traitement. Un exemple de beau rêve serait de se savoir capable de percevoir soi-même quand et pourquoi il faut prendre un médicament ou pas). Rappelons qu'un rêve ou un cauchemar ne doit pas nécessairement être réaliste ; l'intérêt des « tours de rêves » provient de ce qu'ils indiquent certaines de nos aspirations profondes.

Une autre approche pourrait être de se situer face à la cuisine et de nous demander quels sont les rêves et les cauchemars qui nous viennent à l'esprit par rapport aux modèles simples relatifs à l'hygiène. Ou par rapport à l'équilibre de l'alimentation, ou encore par rapport aux dates de péremption.

De même, face à la conquête de l'espace, ou face à l'énergie nucléaire, ou face à un raz-de-marée, on peut se demander quels sont les rêves ou les cauchemars qui sous-tendent les explications simples que nous en avons.

Il importe de faire comprendre aux élèves que chaque choix de modèle simple, de même que chaque rêve ou cauchemar, est lié à un projet explicite ou implicite.

Par exemple, encore, dans l'école, ce pourrait être un cauchemar que la vie scolaire ne soit faite que de modèles simples ou même simplistes. Ou, à l'inverse, ce serait un cauchemar si l'enseignement n'était fait que de modèles compliqués et très savants. Un rêve pourrait être que les élèves parviennent à se faire rapidement une idée globale de ce qu'on leur demande.

Des exemples de définitions d'un modèle simple qui pourraient résulter de tout cela sont :

- un modèle compréhensible par les non spécialistes (inspiré par le projet de démocratisation du savoir)
- une explication qui utilise des mots rencontrés par tout le monde
- une manière de parler qui simplifie les explications scientifiques
- etc.

Lorsqu'une définition spontanée aura été enrichie d'une série d'exemples concrets de ce genre, on pourra passer aux mini-récits relatifs aux multiples situations concernées.

Etape 3. Raconter une série de situations où « savoir inventer et utiliser des modèles simples » peut être utile. Etablissement d'une relation d'analogie entre ces situations.

Il importe de faire un assez long échange de façon à ce que les élèves perçoivent que les situations qu'ils peuvent modéliser sont extrêmement nombreuses. En voici une série (assez longue, de façon à ce que le lecteur puisse en trouver qui rejoigne ses intérêts) :

- On se demande, face à un ascenseur, s'il faut pousser sur le bouton « flèche vers le haut » ou « flèche vers le bas » pour éviter de faire arrêter l'ascenseur pour rien.
- On se demande pourquoi le ciel est rouge le soir car c'est intrigant.
- On se demande pourquoi on fait souvent des tables à trois pieds pour servir de table de jardin.
- Parce qu'on a envie de bien écouter, on se demande pourquoi, quand l'interlocuteur reflète ce qu'on a dit et les émotions qu'on a, on se sent en confiance.
- Quelqu'un s'est fâché après qu'on l'a traité de « voleur » et essaie de comprendre pourquoi.
- Comprendre pourquoi quelqu'un, qui a eu un père très sévère, est, en général, fort sévère pour ses enfants.
- On veut comprendre le mécanisme du copier coller parce qu'on se rend compte que cela peut servir dans différents types d'ordinateur.
- On se demande pourquoi une cruche en grès poreux est plus intéressante qu'une cruche en métal s'il s'agit de maintenir de l'eau bien fraîche.
- Un médecin spécifie qu'il ne faut pas arrêter un traitement d'antibiotique avant la fin, mais j'ai aussi entendu dire qu'il fallait éviter de prendre trop d'antibiotiques.
- Pour éviter de faire des montages techniques qui ne fonctionneront pas, on se demande pourquoi certaines pompes ne peuvent marcher que si le puits n'atteint pas dix mètres de profondeur.
- Pour une campagne de publicité, on se demande pourquoi et dans quel contexte, le bikini est plus sexy que la nudité.
- Parce qu'on est intrigué, on se demande pourquoi Tintin sur la lune sautait beaucoup plus haut que sur terre.
- Une militante contre le machisme se demande pourquoi beaucoup d'hommes sont plus forts que la moyenne des femmes.
- Lors de l'établissement d'un profil d'engagement, on se demande pourquoi un ingénieur dit souvent que son boulot est plus difficile que celui du physicien.
- Parce qu'on a perdu ses allumettes, on se demande pourquoi un papier sous la loupe prend feu.
- Quand on demande de ne pas battre le rythme dans une tribune, on se demande pourquoi c'est dangereux.
- Dans le cadre de son procès contre le producteur de son four à micro-ondes, on se demande pourquoi une dame a eu une drôle de surprise en mettant sécher son chien dans un four à micro-ondes.
- En essayant une recette de cuisine, on se demande pourquoi la côtelette a brûlé.
- A la lecture d'une poésie, on se demande pourquoi, quand les blés sont mûrs, ils sont dorés.
- Pour la préparation d'une salade en période chaude, on se demande comment on fait une vinaigrette qui ne va pas tourner à la chaleur.

- Intrigué par la formation des bulles, on se demande comment l'eau bout.
- Alors qu'on a appris à l'école que les objets plus lourds que l'air tombent, on se demande comment un avion peut voler.
- Alors que la force de pesanteur qui s'exerce sur un satellite est pratiquement la même sur terre que sur son orbite, on se demande pourquoi il ne tombe pas sur la terre.
- Pour augmenter la production des vaches laitières, on se demande comment l'herbe mangée se transforme en lait que nous buvons.
- Entendant parler tout le temps d'inflation, on se demande comment les économistes définissent ce phénomène.
- On est brûlé en prenant de l'acide et on veut comprendre pourquoi on dit que c'est une brûlure.
- Un copain ayant le sida, on se demande ce que c'est : faut-il le regarder d'abord comme un phénomène biologique ou comme un phénomène psychosocial ?
- Passionné par la poésie moderne, on se demande comment les gens ont pu aimer les sonnets.
- Un adolescent amoureux se demande ce qu'on appelle une amitié, de l'amour, ou de l'égoïsme.
- Rentrant de la mer et entendant toujours son bruit quand on met un gros coquillage contre l'oreille, on s'interroge sur ce phénomène.
- Pour apprendre à écouter, on veut comprendre ce qu'on veut dire par refléter ce que l'autre a exprimé.
- Après avoir peint ma chambre en rouge, je me demande pourquoi on dit que certaines couleurs sont agressives et d'autres apaisantes.
- Sachant qu'un avion utilise la force de son moteur pour se tenir dans l'air, je me demande pourquoi un satellite ne tombe pas quand il n'a plus de moteur.
- Ayant compris qu'il y a des choix techniques et d'autres politiques, on se demande les raisons qui ont fait que les Français ont mis leur base spatiale en Guyane.
- Pour pouvoir comprendre ce que le journal dit, je me demande ce qu'on appelle une dépression économique.
- Ayant lu une notice explicative, je me demande pourquoi il ne faut pas mélanger deux déboucheurs de WC.
- Mon surgélateur ayant été débranché pendant deux jours, je me demande pourquoi on conseille de ne pas regeler de la nourriture décongelée.
- Après avoir été grondé à ce propos, je demande pourquoi il ne faut pas mettre quelque chose de chaud dans le surgélateur.
- Après avoir fait du jardinage avec une brouette, je me demande pourquoi il vaut mieux tirer que pousser un caddy ou une brouette quand on veut passer une bordure ou quand on se trouve sur un terrain fort irrégulier.
- Après avoir vu les événements de mai 68 au cours d'histoire, je me demande ce qu'on appelle un mouvement de masse.
- Quand on veut verser de la confiture qu'on vient de préparer dans des petits récipients, pourquoi est-il pratique de faire d'une bouteille en plastique un entonnoir.
- Après une visite des sources de Spa, quand on veut comprendre la différence de perméabilité des sols.
- Ayant reçu une casserole à pression en cadeau, je me pose la question de son fonctionnement.
- Suite à une remarque du pharmacien, on veut comprendre pourquoi il faut prendre certains médicaments avant ou après le repas, ou à une heure précise.

- Ayant observé l'eau qui s'écoule de la baignoire, on se demande comment elle tourbillonne.
- Comment faire fonctionner le percolateur que je viens d'acheter.
- En entendant toujours parler de la guerre en Irak, on désire comprendre la défaite des Etats-Unis au Vietnam.
- Une ménagère se demande pourquoi les casseroles sont en métal.
- Pourquoi on dit que les casseroles de cuivre font de meilleures confitures.
- Je veux entamer un régime et je désire savoir comment certains aliments sont des « mangeurs de graisse ».
- Quand on veut comprendre pourquoi les gens sont étonnés quand on utilise un sécateur comme coupe-ongle.

Le but de cette étape est de faire comprendre aux élèves qu'on peut modéliser l'ensemble des situations qui se présentent quotidiennement et à l'école.. Certaines de ces situations se rapportent à l'action : il faut se trouver une représentation de ce qu'on va faire ; d'autres se rapportent à un souhait culturel : on désire trouver un modèle explicatif.

Etape4. Approfondir l'analyse de la compétence sur un cas particulier en prenant en compte la dimension affective.

Choisissons une situation parmi les précédentes : « Comment l'électricité chauffe-t-elle un aliment dans un four à micro-ondes ? », et tâchons de répondre à cette interrogation d'ailleurs liée à une série de situations relatives au four à micro-onde comme celles-ci :

- Après avoir complètement desséché une tranche de pain dans un four à micro-ondes, on se demande comment l'électricité y chauffe les aliments ?
- Comme je dois souvent faire un repas rapidement, je me demande quand et pourquoi il est plus pratique et plus rapide de cuire une patate au four à micro-ondes que dans une casserole remplie d'eau ?
- Ayant entendu dire qu'on peut, dans certaines occasions, mettre du fer dans un four à micro-ondes, on se demande quelles sont ces occasions ?
- Après avoir vu un œuf exploser dans un four à micro-ondes, on se demande pourquoi ?
- Avant d'acheter et d'utiliser un four à micro-ondes, on se demande quelles en sont les règles de fonctionnement.

Il est probable que beaucoup d'élèves ne savent pas trop bien comment réagir.

Un certain nombre diront qu'ils n'ont aucune connaissance et ne pensent même pas qu'ils pourraient avoir une réponse : pour eux, construire un modèle simple, ou en recevoir un, ne leur vient pas à l'esprit. Automatiquement, ils pensent fonctionner à la recette. Ils « savent » qu'il ne faut pas mettre de l'inox dans le four à micro-ondes mais ils ne savent pas pourquoi - ce qui fait qu'ils n'osent pas en mettre, même dans les situations où cela ne poserait aucun problème.

Quelques élèves diront sans doute qu'ils ont entendu que cela avait quelque chose à voir avec l'eau des aliments qu'il faut cuire. Mais il est probable qu'aucun ne parviendra à aller beaucoup plus loin. Il faudra qu'ils aillent trouver quelqu'un qui s'y connaît ou lire un article, ou un mode d'emploi. Là, ils peuvent plus ou moins bien tomber. Il est à craindre en

effet que le physicien qu'ils auraient été trouver les embarque dans des théories telles qu'ils estiment qu'il vaut mieux ne pas essayer de comprendre.

Parfois, suite à leur demande insistante, le physicien consent à utiliser des mots simples. Mais il y a des cas où c'est peine perdue : les élèves n'obtiendront rien des spécialistes des disciplines. Peut-être se tourneront-ils alors vers un praticien de la question : un(e) cuisinier(ère). Suivant leur chance, elle leur indiquera que cela a quelque chose à voir avec des ondes et de l'eau. Il est possible aussi qu'elle les renverra en disant qu'il faut savoir faire marcher un appareil sans vouloir tout comprendre. Finalement, ils trouveront peut-être quelqu'un qui parviendra à leur faire comprendre que cela a à voir avec des électrons qui secouent la nourriture à chauffer. S'ils vont raconter cela, tout fiers, à leur physicien, ils risquent de se faire renvoyer avec la remarque que ce ne sont pas les électrons qui secouent, mais des ondes électromagnétiques et que, de toute façon, c'est trop compliqué pour eux... jusqu'au jour où ils rencontrent quelqu'un qui veut bien leur parler. S'ils n'ont pas été trop déçus par leur expérience précédente, ils seront prêts à écouter. Pourtant ce n'est pas sorcier ...

Le four à micro-ondes fonctionne grâce à un appareil qui émet des ondes électriques des milliers de fois par seconde. Les ondes d'un four à micro-ondes sont un peu comme la lumière : elles traversent certains matériaux (comme la lumière traverse le verre) et d'autres pas. Par exemple, les micro-ondes du four traversent fort bien la porcelaine, une bonne partie des plastiques, mais elles sont absorbées par l'eau et les conducteurs (comme le fer ou le cuivre). Résultat des courses : les objets qui contiennent de l'eau ou des métaux reçoivent l'énergie des ondes qu'ils absorbent ; ils chauffent tandis que les matériaux qui laissent passer les micro-ondes restent froids. Par conséquent, on ne parviendra pas à chauffer une assiette en porcelaine, mais la soupe qu'elle contient chauffera. De plus, on mettra les aliments sur un plateau tournant pour les exposer tous aux ondes (mais le centre recevra moins de chaleur parce que les ondes seront déjà absorbées par les aliments tout autour).

Toutes ces considérations peuvent amener la classe à s'intéresser à la raison pour laquelle on ne peut pas cuire un œuf dans sa coquille au micro-ondes.

Le modèle explicatif est beaucoup plus simple que le précédent. L'eau de l'œuf va chauffer et, assez vite, produira de la vapeur. Celle-ci occupe beaucoup plus de place que l'eau liquide ; elle va faire pression sur la coquille jusqu'au moment où l'œuf éclatera. Il en ira de même d'une patate à moins que l'on ait eu la précaution de percer sa peau de trous.

Pour tester ce modèle, on peut procéder à quelques expériences du genre de celles suggérées au paragraphe précédent pour voir si le modèle fonctionne de façon satisfaisante.

A la fin de ces explications, le lecteur peut aussi avoir un test de sa compétence du bon usage des modèles simples. Si très vite il a abandonné de comprendre en disant qu'il n'y arrivera jamais, cela pourrait être un indicateur de ce qu'il a une difficulté affective à s'appropriier des modèles simples. Cependant, il ne s'agit que d'un indicateur et non d'un diagnostic car il pourrait y avoir beaucoup d'autres raisons de ne pas vouloir conceptualiser le fonctionnement du four à micro-ondes. Ce serait d'ailleurs assez opprimant de vouloir forcer les gens à conceptualiser tout ce qu'ils font ou voient. Tout le monde fonctionne parfois à la recette et c'est bien ainsi. Être compétent dans le bon usage des modèles simples n'implique pas que l'on doive toujours s'acharner à comprendre ce que l'on fait.

Autre exemple : comment comprendre par un modèle simple pourquoi, quand l'interlocuteur reflète ce qu'on a dit et les émotions qu'on a, on se sent en confiance. Ce modèle pourrait être exprimé comme ceci : « On a confiance quand on se sent compris ; sinon on a tendance à se méfier. Pour que quelqu'un se sente compris, il sera important que la personne qui veut inspirer la confiance veille à ré-exprimer à l'autre ce que celui-ci lui a dit, d'une façon la plus objective possible. Cependant ce « reflet » ne peut se limiter à être littéral ou mécanique car un tel reflet ne communique guère que l'on ait compris ce que l'autre ressentait. Il faut aussi refléter les sentiments qui ont été manifestés.»

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

En utilisant ce qui est déjà apparu dans les étapes précédentes, et notamment dans le cas qui a été développé à l'étape 4, on peut arriver à quelques attributs pouvant représenter la compétence que nous étudions.

- Identifier le projet qui sous-tend l'usage du modèle simple (dans le cas du four à micro-ondes, c'est l'utilisation de celui-ci pour la cuisson ou le réchauffement des aliments qui est central).
- Avoir assez d'audace pour inventer une représentation ou pour utiliser (et généralement aussi adapter) un modèle qui existe déjà ailleurs. Dans ce cas-ci, on a emprunté à la physique quelques principes utiles au projet.
- Avoir le courage de se poser des questions
- Tester la représentation obtenue (le modèle simple) en fonction du projet que l'on a.
- Avoir une précision adéquate au projet et refuser les complications quand elles n'apportent rien (par exemple, il n'y a, dans ce cas-ci, guère d'intérêt à distinguer entre l'inox et d'autres conducteurs).

Ainsi, on s'est donné cinq attributs et on peut dire que, s'ils décrivent suffisamment ce qui se passe pour ce qu'on veut faire, c'est une modélisation valable. Nous avons obtenu ces 5 attributs en examinant le cas particulier du réchauffement dans un four à micro-ondes ; il faut maintenant tester ce modèle pour voir s'il est transférable à la plupart des situations que nous avons évoquées.

Etape 6. Tester la pertinence de la définition

Pour tester la représentation qu'on vient d'exposer, prenons le cas où l'on se demande pourquoi un satellite ne retombe pas sur terre.

Pour le premier attribut, on précise le projet qui sous-tend la question. Il s'agit d'éliminer le paradoxe du satellite qui semble ne pas obéir aux lois de la chute des corps. Ce que l'on recherche donc, c'est une représentation du phénomène qui explique cette apparente contradiction. Un certain nombre de personnes préféreront en rester là et abandonneront la recherche d'une solution.

Pour mettre en pratique le deuxième attribut, on peut constater que, souvent, face à cet exemple, un élève plus audacieux que les autres proposera l'idée que le satellite est si loin de la terre qu'il n'est pratiquement plus dans son champ d'attraction. Cette solution est tout à fait

plausible mais, en interrogeant un physicien, les élèves apprendront vite que le satellite est encore dans le champ de la pesanteur et que la force de celle-ci est presque la même sur la terre et à quelques milliers de kilomètres de plus. Il faut donc laisser de côté cette solution et en chercher une autre. Il se peut alors que certains élèves abandonnent la recherche et soient prêts à accepter le fait sans comprendre. Ils ont eu suffisamment d'audace pour proposer un modèle mais manquent de persévérance. Le fonctionnement de ce test peut alors nous faire prendre conscience de ce qu'il ne faut pas seulement l'audace mais aussi la persévérance. Ce qui amènera à corriger le second attribut qui deviendra « avoir assez d'audace et de persévérance pour inventer une représentation ou pour utiliser (et généralement aussi adapter) un modèle qui existe déjà ailleurs. »

Le troisième attribut (avoir le courage de se poser des questions) vaut pour toute recherche de modélisation qui ne soit pas trop naïve.

Le quatrième attribut renvoie à des tests de comparaison avec des écrits dans une revue ou une encyclopédie, ainsi qu'à la consultation de spécialistes.

Le cinquième attribut concerne l'adéquation du modèle produit (sa suffisance et sa simplicité) face au destinataire du modèle, au projet qu'on a et au contexte.

Ce test nous ramène au problème déjà cité « inventer ou découvrir un modèle adéquat ». Il se pourrait que les élèves trouvent un physicien qui, maîtrisant cette compétence, leur refile un modèle approprié (cela pourrait se faire en considérant que le satellite tomberait en ligne droite s'il n'avait pas une grande vitesse transversale qui fait qu'il tombe toujours à côté de la terre). Ce modèle, pourtant, demande sans doute à être repris et simplifié et, pour cela, on peut considérer une colline à partir de laquelle quelqu'un pourrait lancer une pierre. Celle-ci amorcera une trajectoire à partir du sommet de la colline. La pierre que lance le personnage serait tombée beaucoup plus vite sur terre si elle n'avait pas commencé à suivre la courbe de la pente.

Cet exemple test montre qu'il y a moyen de maintenir les attributs face à plusieurs tests et l'exemple de la pierre lancée de la colline éclaire ce qui se passe pour le cas étudié. Il indique, entre autres, qu'une représentation très simple peut tenir la place du phénomène de la trajectoire du satellite qui paraissait si compliqué. La difficulté que l'on peut éprouver en essayant de tester le modèle que nous avons représenté par les 5 attributs ci-dessus indique qu'il n'est pas toujours facile d'inventer un modèle simple pour certaines situations. Elle montre aussi que la capacité de modéliser de multiples situations dépend en bonne partie de la manière dont on maîtrise certains cas semblables.

Ayant sélectionné quelques attributs de la compétence, comment trouver une série d'indicateurs pour chaque attribut lorsqu'on est confronté à une situation précise ? Nous le ferons en considérant la modélisation du fonctionnement physique d'un four à micro-ondes pour l'utilisateur, pour la modélisation d'une ville par un touriste et pour l'utilisation d'un fax à l'usage d'une équipe, comme nous le montre le tableau qui suit. Il ne s'agit, évidemment pas, d'une modélisation complète mais d'une illustration de la façon dont les attributs restent généraux, tandis que les indicateurs sont marqués par des particularités des situations. Le tableau réalisé est à prendre de façon purement exemplative, il veut uniquement indiquer le genre de « bidule » qu'est un indicateur relatif à un attribut. Notons qu'un indicateur étant un événement « indiquant » la façon dont un attribut apparaît dans le cas particulier, c'est en examinant les attributs qu'on repèrera des indicateurs.

| | | | |
|--|---|--|---|
| Attributs | Indicateur(s) four à micro-ondes | La ville modélisée pour un touriste qui veut la visiter et qui a des intérêts spécifiques. | Modéliser l'usage du fax par une équipe : « utiliser le fax, pour cette équipe, de qui s'agit-il ? » |
| Identifier le projet | On s'est informé sur l'usage habituel d'un four à micro-ondes. On a fait une liste des questions suscitées par l'usage du four à micro-ondes. | On a fait une liste des intérêts touristiques les plus marquants de ce touriste. On s'est informé de la manière dont il entendait se déplacer : transports publics voiture, autrement... | La description produite concerne aussi bien des aspects sociaux du fax que son fonctionnement physique. Le projet implique qu'on obtienne une certaine capacité d'intervention technique sur le fax et que l'on sache quand il est préférable de faire appel à une technicienne ou un technicien. |
| Audace, persévérance, adaptation pour inventer | On a essayé des explications simples et compréhensibles pour nous. | On n'a pas eu peur de sélectionner ce qui paraissait important pour lui. | On s'est rendu compte que la description marque la politique de l'équipe 10. |
| Poser des questions | On a interrogé un physicien, un ingénieur, un cuisinier et un commerçant... On a fait une liste des questions soulevées. | On a interrogé un ami du touriste. On a consulté un guide touristique. | On a interrogé tous les membres de l'équipe. On interroge un spécialiste de l'information. |
| Tester | On a expliqué à un physicien comment nous comprenions le fonctionnement. On a fait deux ou trois expériences guidées par le module. | On a fait une visite de la ville avec les documents produits pour lui. On a discuté avec lui pour voir si le choix lui convenait. | On regarde le fonctionnement de l'équipe pour vérifier que cela correspond à la description du fonctionnement du fax. |
| Précision adéquate | On a cherché une précision qualitative. | On n'a pas essayé de tout planifier et on | On a pris une décision concernant |

¹⁰ L'accès à un fax programme une série de relations au pouvoir dans une équipe.

| | | | |
|--|---|---|---|
| | On ne s'est pas intéressé à la loi de la gravitation universelle. | lui a produit des documents de façon à ce qu'il conserve de l'initiative. | la longueur du document produit. On ne s'est pas intéressé à la technique du fax. |
|--|---|---|---|

Etape 7. Elargir l'usage de la compétence à d'autres situations et trouver des compétences semblables

L'extension du champ d'application du modèle qui nous concerne (i.e. du bon usage du modèle simple) est immense, car on peut pratiquement conceptualiser n'importe quoi qui peut être objectivé. A cette étape il peut être bon de faire l'exercice consistant à reprendre les situations évoquées aux premières étapes et d'en construire une représentation.

On pourra ainsi voir que les compétences « pouvoir mettre en récit », « faire un schéma ou un dessin » et « observer » sont pratiquement des formes d'invention de modèles simples. Pour s'en convaincre, on peut faire un exercice consistant à construire un modèle simple d'une casserole à pression, et ensuite à mettre en récit son fonctionnement, et enfin à observer celui-ci.

Pour ce groupe de compétences, des attributs semblables peuvent être posés :

- identifier le projet qui sous-tend l'usage du modèle simple (du récit, de l'observation) ;
- avoir assez d'audace pour inventer (ou emprunter) une représentation (un récit ou un protocole d'observation) ;
- tester le modèle simple obtenu, (le récit, le protocole d'observation) en fonction du projet que l'on a ;
- avoir une précision adéquate au projet et refuser les complications quand elles n'apportent rien.

Finalement, la construction d'une représentation d'une situation revient à donner une réponse aux questions : « De quoi s'agit-il ? » ou « Que s'est-il passé ? » ou « Qu'a-t-on pu observer ? » Pour y répondre de façon plus approfondie, on peut aussi utiliser la méthode des îlots¹¹.

Un excellent exercice consisterait à travailler une série de situations qu'il est possible de conceptualiser. On peut espérer ainsi que modéliser presque automatiquement des situations dans lesquelles on est impliqué devienne un savoir être.

Et les mêmes approches s'avèrent aussi adéquates dans l'apprentissage des disciplines . Il est possible, par exemple, de se donner un modèle simple de la question royale en Belgique ou de la fin du règne de Louis XVI, de se représenter la démographie mondiale, de faire un dessin d'une cellule animale, de schématiser la circulation sanguine, de comprendre le système immunitaire, de raconter la vie d'Einstein ou de tout autre personnage célèbre... Il s'agit chaque fois d'inventer un modèle simple.

¹¹ Cf. Maingain A., Dufour B., Fourez G. : *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, ed. De Boeck, Bruxelles, 2002.

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

Il y a deux types d'évaluations possible. La première portera sur l'intérêt des modèles inventés par rapport aux projets que l'on poursuit ; pour cela il faut tester ces modèles comme on l'a indiqué plus haut. Pour cette évaluation, il est possible de regarder en détail la différence d'attitude qui pourrait être survenue chez les élèves suite aux parcours de ces étapes. L'évaluation dont on parle ici peut concerner aussi bien les progrès des individus que ceux d'une équipe.

Un exercice d'évaluation peut être de décrire plusieurs comportements face à une difficulté et de répartir ceux-ci en deux. D'une part, ceux qui ont été abordés par l'élève par une prescription et d'autre part, ceux qui ont été conceptualisés. Par exemple, la règle de l'accord du participe passé dans la langue française peut être donnée de façon prescriptive et algorithmique, ou peut être modélisée. La prescription serait que l'accord se fait avec le complément direct dans la mesure où celui-ci précède l'auxiliaire « avoir ». Par exemple : « les notes de cours que j'ai perdues ». Une modélisation s'exprimerait en explicitant les mécanismes de la langue. Ainsi l'accord se fait parce qu'on peut re-écrire la phrase sous la forme : « mes notes de cours sont perdues ». Au contraire, le bout de phrase : « les personnes à qui j'ai écrit » n'aura pas d'accord parce qu'une autre formulation donnerait quelque chose comme : « j'ai écrit à des personnes et elles ... ». Le premier exemple donne une prescription tandis que le second construit un petit modèle.

Un autre exemple viendrait de la façon d'indiquer le chemin. Pour expliquer comment on quitte un chalet situé sur une colline pour rejoindre la ville proche. Le mode prescriptif dirait : « tournez à gauche au carrefour, au suivant encore à gauche, et puis à droite, et puis encore à droite, jusqu'au moment où vous rencontrez la grande route. Une réponse plus conceptualisée pourrait être : « Descendez toujours jusqu'au moment où vous trouverez la grande route qui longe la rivière. » La seconde manière consiste à transmettre un modèle représentant la route à suivre. Il permet de comprendre et de se faire une image. Tandis que le premier n'est que recette.

Etape 9. Développer une métacognition

A travers toutes les étapes précédentes il importe de prendre conscience de la façon dont on construit le savoir. Cette étape recommande un regard rétrospectif au cas où, emporté par la tâche, on ait oublié d'avoir l'œil sur la façon dont on travaillait.

Etape 10. Certifier

Il n'est pas facile d'établir les critères pour une évaluation certificative de la maîtrise que les élèves ont de cette compétence. Et dans la mesure où les chemins du savoir sont mal standardisés, une évaluation certificative sera toujours ambiguë. Cependant il est possible de reconnaître une différence entre ceux et celles qui, face à une situation, en imaginent

immédiatement une modélisation et ceux qui cherchent presque uniquement des prescriptions plutôt que des conceptualisations. Il est possible aussi d'examiner si l'on a des indicateurs des attributs que nous avons mis en évidence.

Exercices.

1. Mettre en modèle simple un chien découvrant un chevreuil (ou « mettre cela en récit » ou « l'observer ») et examiner ensuite si l'on a identifié le projet qui porte cette modélisation, si on a usé d'audace et de persévérance, si on a posé des questions, si l'on a testé la représentation construite.
2. Observer diverses attitudes (par exemple : jalousie, avarice, honnêteté, précision, tester, ...) et les mettre en modèle simple ou en récit.
3. Observer diverses pratiques disciplinaires et les mettre en modèles simples ou en récits.
4. Se donner un modèle simple pour dépasser le stade de la recette : « On ne peut arrêter un traitement d'antibiotiques avant terme ».
5. Dans chacune de disciplines, repérer quelques modèles simples intéressants permettant une compréhension d'un phénomène. Par exemple :
 - en morale un modèle simple du vol
 - en religion, un modèle simple du baptême
 - en géographie, un modèle simple d'une carte
 - en histoire un modèle simple de la révolution française
 - en latin un modèle simple de l'ablatif absolu
 - en grec, un modèle simple de l'aoriste
 - en français un modèle simple d'une dissertation
 - en géométrie, un modèle simple de la tangente
 - en science, un modèle simple d'une fleur, d'une réaction chimique, de la chaleur
 - en éducation physique, un modèle simple de la fatigue
6. Discuter des relations entre la production de modèle simple et différents types de popularisation (appelée parfois aussi vulgarisation) des savoirs.

Chapitre VII. Appendices - Lexique, aide-mémoire, compétences interdépendantes

1. Petit lexique des synonymes relatif aux compétences et à leur transfert

Le langage spécialisé provient généralement d'une standardisation d'un langage courant. Dans la langue parlée, les concepts utilisés ne sont jamais univoques. C'est pourquoi il est parfois plus aisé de montrer une «nébuleuse» de significations plutôt que d'essayer la tâche impossible de définir complètement les termes. Dans la pratique, beaucoup de termes peuvent être utilisés avec une certaine équivocité de sens ; ils sont équivalents à quelques nuances près. Ce sont quelques-unes de ces «nébuleuses» de significations, en rapport avec les compétences et leur transfert, que le lexique présenté ici propose.

Théorie – modèle – représentation- système de représentations – notion – concept – conception – image – savoir – connaissance – compréhension – vérité – définition.

Tous ces termes peuvent être tenus comme équivalents dans la mesure où ils indiquent des discours par lesquels des acteurs caractérisent la «réalité». Par exemple une définition peut être conceptualisée comme un résumé d'une théorie.

Conceptualiser – modéliser – théoriser – représenter – comprendre – construire une représentation.

Tous ces termes peuvent être considérés comme équivalents dans le même sens.

Problème – situation problématique – problématique – questionnement.

Chacun de ces termes renvoie à la vie concrète. On notera cependant que parler de problèmes à résoudre évoque l'idée d'une objectivation des obstacles que l'on rencontre : il y a des difficultés bien cernées à dépasser. Au contraire, le terme de situation problématique fait penser à un acteur social engagé : il y voit des difficultés. Celles-ci une fois précisées, la situation problématique devient une problématique. Quant au questionnement, il suppose que l'on a procédé à une mise en forme du problème. «Résoudre un problème a une nuance légèrement différente de «trouver une solution à une situation problématique où l'on est engagé».

Caractéristiques – attributs – essentiel – critères — traits caractéristiques.

L'emploi de ces différents mots revient à peu près au même, quoique on emploiera plutôt le terme de critère dans le contexte d'une évaluation et celui de caractéristique dans un contexte descriptif. Ces termes renvoient toujours à des projets. Par exemple, quelque chose est essentiel en fonction d'un but.

Transférer un modèle ou un mode d'emploi – exercer une compétence – appliquer une théorie disent approximativement la même chose : mobiliser un savoir dans une autre situation que celle utilisée pour l'apprentissage.

Transmettre – enseigner – instruire – éduquer – former.

A quelques nuances près, ces termes désignent des choses équivalentes, à savoir une activité dont on dira dans le langage ordinaire qu'elle vise l'appropriation par des apprenants d'un usage approprié de théories, de savoirs, de représentations (voir a.) ou qu'elle vise à modifier les représentations, les conceptions, ... existantes chez quelqu'un.

Appliquer– obéir – suivre les instructions – négocier – adapter.

Dans beaucoup de situations, ces termes sont équivalents. Cependant, le fait de parler de négociation ou d'adaptation souligne que l'on ne doit jamais appliquer aveuglément ou à la lettre les consignes. Il y a généralement des adaptations à opérer.

Consigne – ordre – tâche à réaliser – directive – recommandation – mot d'ordre – instructions – avis – recommandations.

Selon le contexte, ces mots signifient qu'il faut soit accomplir les ordres de l'auteur dans la plupart des détails, soit, au contraire, qu'il faut comprendre ce qu'il veut et réfléchir à la meilleure façon de réaliser cette intention (Voir g.).

Savoir – connaissance – représentation standardisée.

Dans certains groupes, les termes savoir et connaissance sont considérés comme équivalents tandis que, dans d'autres, on parle de connaissance quand on veut souligner le caractère unique et personnalisé d'une représentation et on parle de savoir lorsqu'on envisage des représentations standardisées ou socialisées. Dans ce cas, on parlera du savoir des géographes et de la connaissance que j'ai de la vallée de la Meuse.

Famille de situation – analogie.

On appelle analogue des situations, des concepts, des techniques, etc., qui ont été considérés comme équivalents selon un ou des points de vue. Un ensemble de situations analogues selon un point de vue forment une famille de situations. Ainsi, l'ensemble des conférences de grande clarté définit une famille de situations.

2. Aide-mémoire pour la méthode des mini-récits

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

Expliciter ses expériences en les racontant, éventuellement avec l'aide de l'animateur.

Par exemple, s'il s'agit de consulter un spécialiste : quand je vais chez le médecin, je suis satisfait ou pas de la consultation, pourquoi, comment ? Qu'est-ce que j'éprouve quand je visite un spécialiste (par exemple, quand je me trouve devant un appareil sans âme) ?

Ou encore pour faire preuve d'esprit critique : je me suis fait avoir la dernière fois quand j'ai voulu acheter une nouvelle télévision ; le vendeur m'a vendu une télé trop sophistiquée pour moi et cela m'a coûté cher.

Etape 2 : Essayer une première définition spontanée de la compétence

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

Exemple : pour nous, consulter un spécialiste, c'est poser toutes les questions qu'on veut et c'est recevoir une réponse à ces questions.

Ou encore : faire preuve d'esprit critique, c'est ne pas se faire rouler.

Etape 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

Raconter des situations où la compétence est en jeu en faisant des mini-récits pour chacune d'elles.

Par exemple, s'il s'agit de consulter un spécialiste : ce peut être consulter un garagiste pour savoir l'origine d'une panne, un médecin pour comprendre pourquoi on a si souvent mal au ventre, un chauffagiste pour comprendre comment chauffer à l'économie, une couturière pour apprendre comment coudre un tel vêtement, un mode d'emploi pour comprendre comment fonctionne un GSM, etc.

Ou encore pour faire preuve d'esprit critique, ce serait regarder la télévision en choisissant ses programmes avec discernement, lire un article à sensation en prenant du recul par rapport à l'information, faire ses achats avec intelligence, écouter un discours en identifiant les intérêts de celui qui parle, entendre une anecdote en se disant qu'on ne peut pas en faire une généralité, etc.

Etape 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

Approfondir un cas particulier pour construire une modélisation de la compétence. Il s'agit de raconter un cas particulier pour qu'il révèle des analogies avec d'autres cas et donc qu'il conduise à une expression plus générale.

Exemple : comment je fais pour bien consulter mon médecin ?

Ou encore : comment je fais preuve d'esprit critique quand je fais mes achats ?

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

Se risquer à une définition de la compétence en précisant des attributs.

Par exemple, pour bien consulter un spécialiste, un des attributs serait de bien préparer la consultation.

Ou encore pour faire preuve d'esprit critique, un des critères serait de prendre distance par rapport à des intérêts divers.

On termine en disant : « faire preuve d'esprit critique ou consulter un spécialiste », c'est...

Etape 6 : Tester la pertinence de la définition.

Cela peut se faire en confrontant la définition avec un modèle établi, avec une expérience de terrain ou encore en comparant avec ce que les disciplines en disent. C'est le moment d'identifier des situations disciplinaires où l'on veut que l'élève transfère la compétence travaillée.

Par exemple, confronter la modélisation du bon usage des spécialistes dans une situation telle que, en randonnée forestière, identifier un arbre à l'aide d'un guide.

Ou encore pour l'esprit critique, on peut confronter la modélisation construite avec une grille de critique historique.

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

Transférer la compétence dans des situations nouvelles et développer ainsi des analogies.

Exemple, pour la consultation de spécialistes : on peut construire un entretien avec son garagiste ou avec son professeur.

Ou encore, faire une lecture critique d'un horoscope ou d'un graphique de consommation d'énergie.

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

Il s'agit, dans l'intérêt de l'étudiant, d'identifier des critères qui permettent de faire le point sur son apprentissage. Par exemple, est-il capable d'utiliser les attributs caractéristiques de la compétence et d'identifier des indicateurs dans différentes situations. Quels sont les résultats de l'apprentissage ? L'élève ose-t-il transférer davantage la compétence travaillée ? Le fait-il mieux ? Le fait-il dans des situations nouvelles ? Etc.

Etape 9 : Développer une métacognition

La méthode utilisée est-elle clairement identifiée ? Qu'a-t-elle appris ? Est-elle efficace ? Est-elle transférable ? L'élève se rend-il compte que le sujet compétent peut être un individu ou une équipe ? L'élève a-t-il pris conscience que la dimension affective colore toutes ces démarches. Etc.

Etape 10 : Evaluer de manière certificative.

Les élèves utilisent la compétence et la méthode dans une situation analogue à celles travaillées. Il s'agit pour l'équipe d'enseignants de sélectionner des critères qui permettront, dans l'intérêt de la société ou de certains groupes, de juger de l'acquisition ou non de la compétence et de la méthode par l'élève.

3. Des compétences interdépendantes

Tout au long de notre recherche, nous nous sommes posé la question d'une hiérarchisation possible des compétences transversales négligées. Serait-il possible de les ordonner de manière linéaire, comme si une première compétence s'« imposait », paraissait plus importante ou plus centrale. A sa suite, serait-il pertinent de les classer jusqu'à une tantième, jugée moins importante ou plus périphérique ? Cela nous paraissait très réducteur.

Par contre, plusieurs expériences de terrain nous confrontaient à l'émergence de relations étroites entre différentes compétences. Ainsi, en travaillant « écouter pour refléter ce qui a été dit », dès l'évocation d'expériences vécues (première étape de la démarche), nous constatons des éléments qui connectaient cette compétence avec « faire preuve d'esprit critique », « observer », « faire face à une difficulté » ou encore « traiter de l'information ». Nous commençons à conceptualiser « écouter ... » et nous ne pouvions nier ces relations avec d'autres compétences.

Lors d'une autre expérience, en classe, nous avons été interpellés par d'autres liens, cette fois, entre « négocier avec des consignes » et « gérer le cœur et la raison », « traiter de l'information » et, selon les situations évoquées, « observer » ou « écouter ... ». De plus, la compréhension des consignes appelait à la compétence de « lecture » qui est une des principales préoccupations des programmes du cours de français.

Les compétences transversales, on le sait, ne sont jamais indépendantes des situations où elles sont mobilisées, ni dans la vie quotidienne, ni face à des disciplines scolaires. Leurs interdépendances ne simplifient pas le travail pour les jeunes moins favorisés socioculturellement. Ceux-ci se heurtent souvent à la complexité des enchevêtrements de ces compétences dans lesquels ils ne comprennent pas grand chose et face auxquels ils se voient perdants. La méthode que nous proposons ne nie pas cette complexité mais invite à découper le problème en en traitant un aspect à la fois.

Pour aborder cette interdépendance qui régit les relations entre les compétences transversales, il nous semble intéressant de se les représenter comme une « carte »¹². Les différents attributs révélés par une conceptualisation peuvent se distribuer comme les éléments d'un paysage, avec des points de repères bien visibles, diverses formes d'occupation de l'espace, un réseau de routes et de chemins, ... Et quand on est sur le terrain, de l'endroit où l'on se trouve dans le paysage, on ne discerne plus ou moins bien que certains éléments. Pour mieux en percevoir d'autres, il faut se déplacer un peu. Cette image nous paraît intéressante à deux niveaux :

- pour éclairer la méthode des mini-récits ;
- pour mieux situer relativement, l'une par rapport à l'autre, différentes compétences qui entrent en jeu ensemble dans de nombreuses situations.

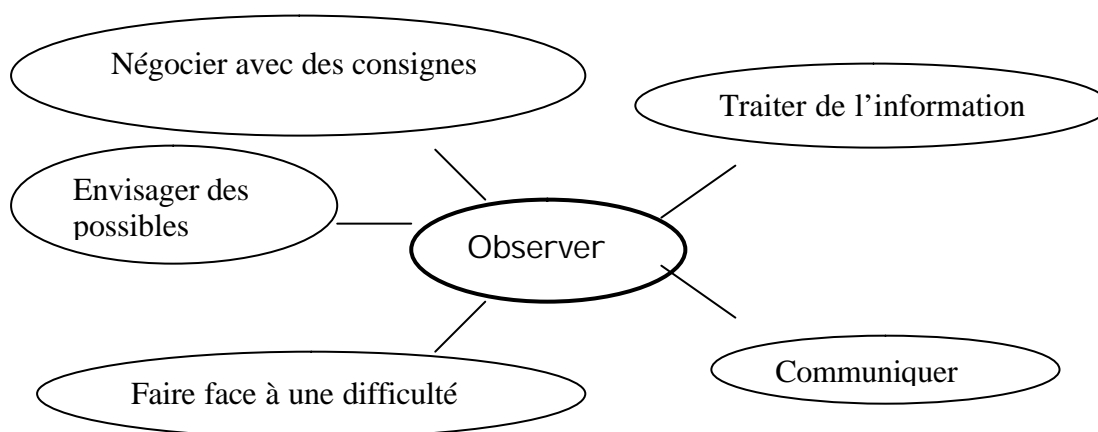
Au premier niveau, le paysage d'une compétence se cartographie peu à peu au cours de la démarche de conceptualisation, en partant des perceptions du terrain. Au fur et à mesure de ce travail, la modélisation dessine la carte de la compétence. Et le repérage des attributs

¹² Différents auteurs ont déjà traité des relations entre concepts, précisément sous la forme de « cartes conceptuelles ». Nous nous situerions volontiers dans ce courant.

(nécessaires à la définition) demande quelques changements de place qui permettent de percevoir des expériences positives ou frustrées, des charges affectives, une place particulière de la compétence dans la vie quotidienne ou face aux disciplines scolaires, On travaille à une échelle locale, telle qu'on voit les détails du paysage. On s'en donne une description pratique pour se déplacer dans ce lieu-là.

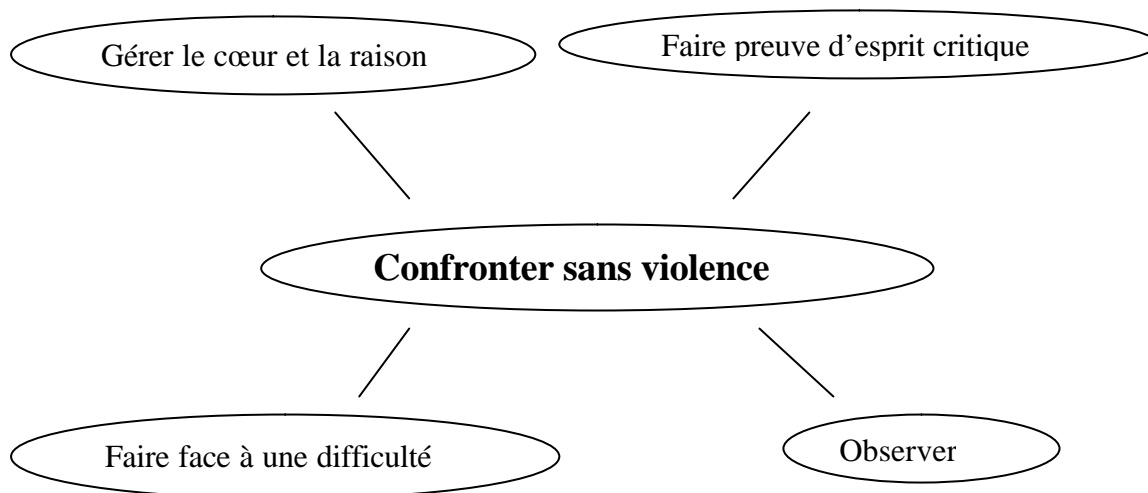
Au second niveau, chaque compétence trouve sa place dans un paysage plus vaste, comme si on changeait d'échelle. Si on veut se rendre en tel lieu (premier niveau), cela ne nous dispense pas de traverser d'autres régions. On accordera cependant moins d'attention à certains détails parce qu'on s'est fixé un but à atteindre. On parcourra donc plus rapidement certaines régions pour arriver plus tôt à destination. Il en va de même dans le trajet à effectuer au travers des aspects de la complexité des situations vécues pour focaliser son attention sur la compétence dont on veut se donner un modèle.

Cela pourrait se représenter de manière schématique. Explorons-en deux exemples :



Si l'on veut travailler la compétence « observer », il est probable qu'avant d'arriver sur ce terrain, on traverse d'autres territoires, où d'autres compétences sont actives. En fonction de son projet d'observation (attribut de la compétence), on envisage différents possibles et on doit trier une série d'informations. Souvent, dans le cadre scolaire, une observation est assortie de quelques consignes. Les situations évoquées aux premières étapes de la démarche sont reliées à d'autres compétences. Ces exemples seront notés de manière à y revenir par la suite mais on ne s'y attardera pas. Il semble que c'est à la fin de la démarche appliquée à « observer » qu'on pourra élargir le champ et constater des liens avec ces autres compétences. C'est comme si après avoir séjourné dans une contrée, on se proposait de visiter ces régions voisines où un passage rapide avait fait apercevoir des curiosités qui méritent le détour ...

Mais on pourrait tout aussi bien aborder le voyage en se donnant un autre but :



Ici, le projet est de conceptualiser « confronter sans violence ». En fonction de ce but, selon les situations qui seront évoquées, on traversera l'un ou l'autre territoire où règnent des compétences voisines. L'un se trouvera face à une difficulté parce que la vivacité de ses réactions est difficilement contrôlable. Pour un autre, une interprétation trop rapide focalisera son attention sur sa perception négative de la relation et sera aussi génératrice de violence, alors qu'un peu d'esprit critique l'aurait aidé à prendre distance. Etc.

Selon le projet qu'on se donne, la méthode des mini-récits est appliquée à un choix de situations représentatives de la compétence visée. Cela ne veut pas dire qu'on négligera la complexité de ces situations : temporairement, on en réduit le champ pour identifier les grandes caractéristiques (attributs) de la compétence pour la rendre enseignable.

Ce détour par la métaphore de la cartographie nous permet d'insister à nouveau sur quelques aspects de la méthode :

- dans toute conceptualisation, comme pour un voyage, avant de partir on se donne un but ;
- les jeunes sont associés au choix de ce but, ils seront ainsi partenaires dans l'itinéraire pour y arriver ;
- au long du trajet, différents aspects du paysage attireront l'attention, on ne les ignorera pas mais on ne traînera pas trop en chemin ;
- pour explorer les champs d'autres compétences (transférer la méthode), on pourra exploiter des curiosités aperçues pendant le trajet.

Cette approche imagée nous a aidés à mieux percevoir quelle place donner à la méthode des mini-récits face au nombre de compétences qu'il est possible de travailler. Il nous est apparu qu'un souci de hiérarchiser celles-ci importe peu. Ce n'est qu'en partant des situations vécues en classe qu'on pourra choisir telle ou telle compétence à travailler en premier lieu. Par la suite, d'autres conceptualisations pourront se succéder selon les besoins.

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

| | |
|--|---|
| <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 acheté. 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 intitulerons «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'exakte 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 :</p> <p>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 :</p> <p>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'estrageon (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 négocié avec une recette » à « négocié 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.

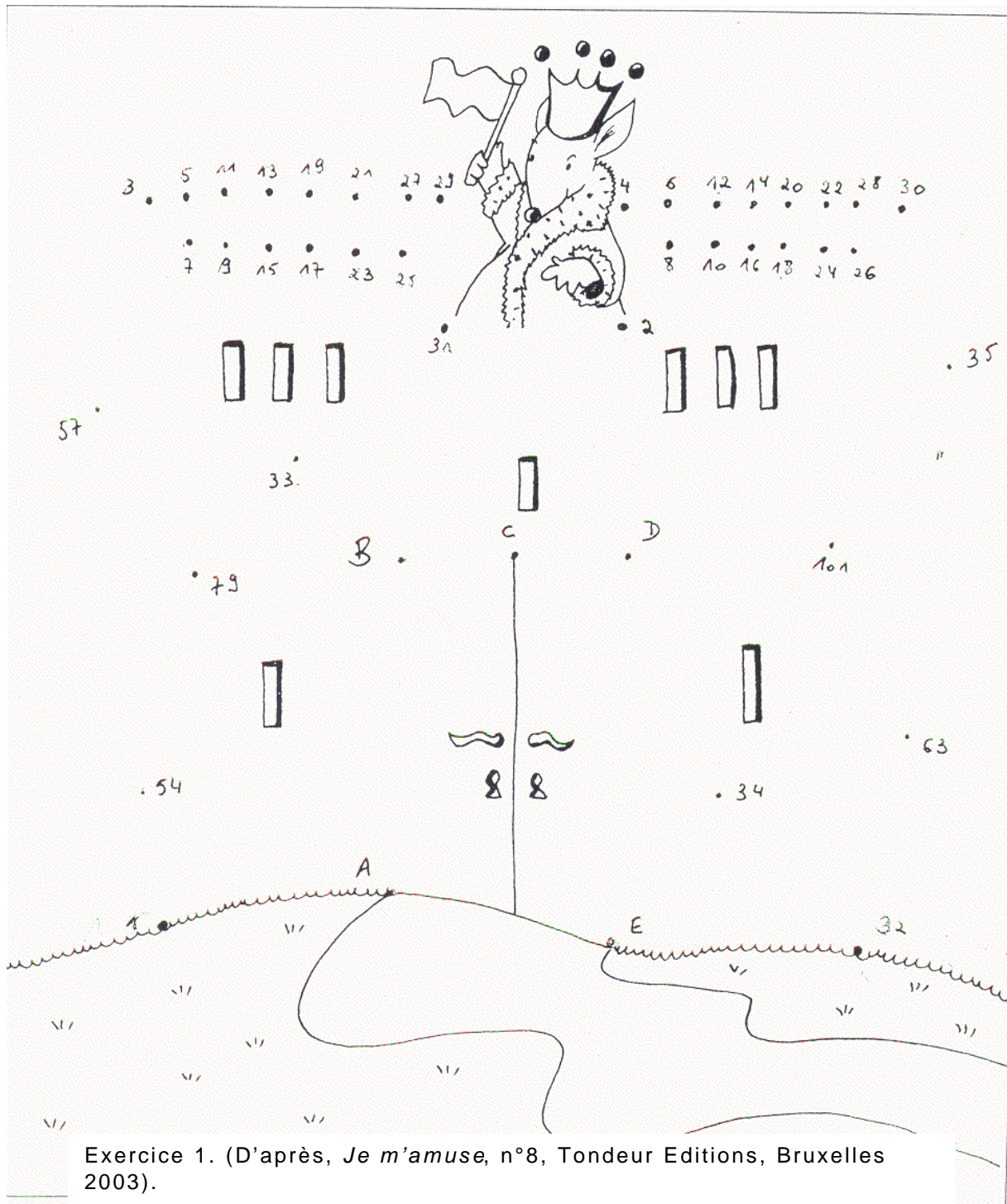
Que représente le dessin obtenu ?

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 1. (D'après, *Je m'amuse*, n°8, Tondeur Editions, Bruxelles 2003).

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 ¾ 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.

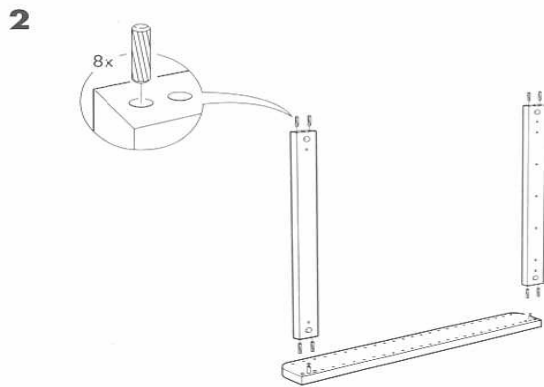
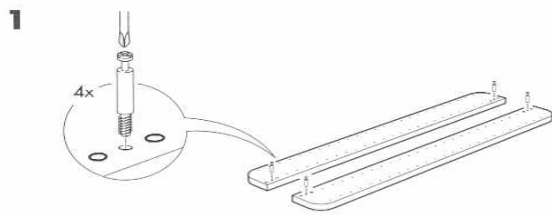
Il ressort de la discussion que nous avons eue avec l'instituteur que

- 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

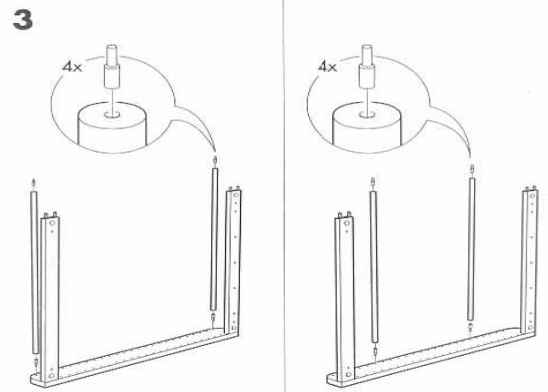
Exercice 1 : montage d'une étagère Ikea

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)...

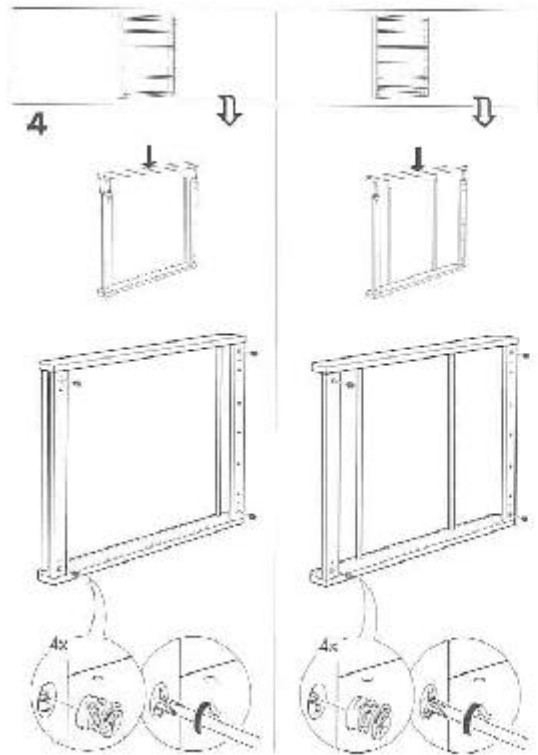


4

AA-8826-2

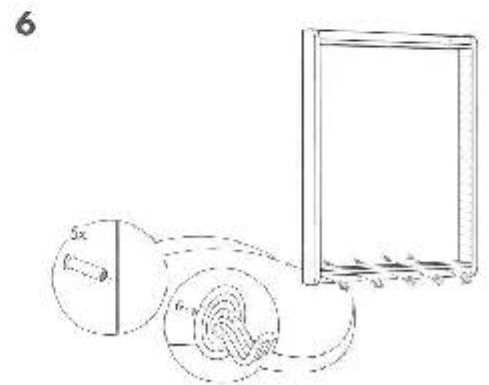
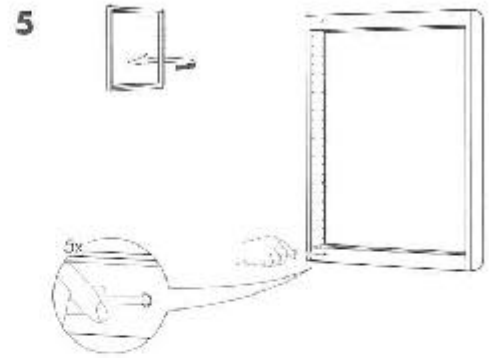


5



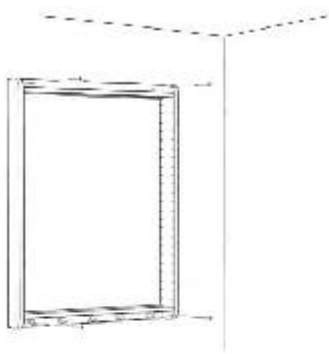
6

608091

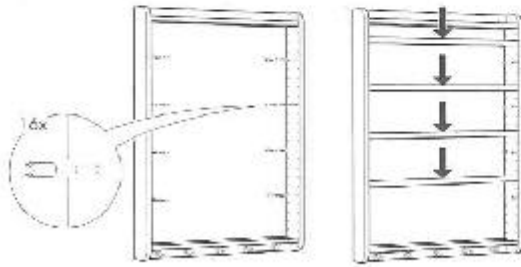


7

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

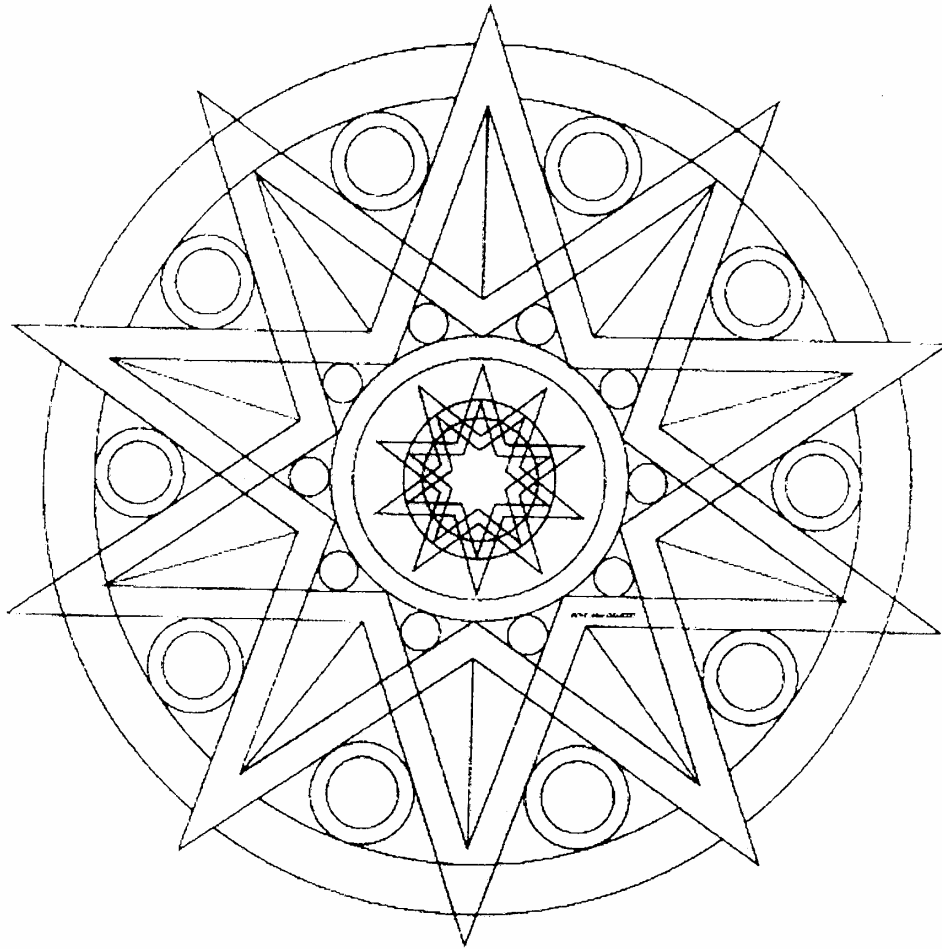
Faire rechercher par les élèves, dans leurs différents cours, des exercices dans lesquels ils avaient des consignes à suivre. En quoi les ont-ils respectées ou pas ? Que se serait-il passé s'ils les avaient mieux respectées ?

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 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 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 détritiques ; |
| 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!

Troisième partie. Annexes : réponses à des questions souvent posées

Annexe 1. Comment faire de l'enseignement des compétences transversales négligées un projet d'établissement ?

Une action de cette importance exige une politique explicite de l'institution. Symboliquement, il est utile que cet objectif figure dans le projet d'établissement comme une priorité et qu'elle soit articulée avec les buts de l'école. Il faut encore qu'un groupe de travail, composé de volontaires, soit mis en place pour réaliser le travail mentionné ci-dessus et pour assurer la mobilisation d'autres collègues. Il faut que ce groupe pilote ait une reconnaissance institutionnelle et, en conséquence, que des moyens lui soient donnés, entre autres en capital temps (par exemple un détachement horaire) et en organisation du travail (par exemple, les enseignants impliqués dans le groupe disposent de périodes libres en commun).

Cette équipe sera le moteur du changement. Elle visera à créer des îlots d'innovation sous forme d'équipes de volontaires à chaque degré. Chacune de ces équipes bénéficiera du soutien de la direction qui facilitera leur travail en créant les conditions du travail d'équipe.

Chacune de ces équipes opérationnalisera également, pour son degré, les objectifs d'apprentissage de la compétence tels qu'ils ont été proposés par l'équipe de pilotage. Elle le fera en s'inspirant du plan d'action proposé dans les lignes ci-dessus, qui présente une politique d'enseignement de la compétence pour une classe, sur une année. Elle sera, sans doute, amenée à créer les exercices spécifiques au niveau des élèves.

L'équipe de pilotage veillera à faire circuler l'information entre les équipes de chaque degré, pour qu'elles se donnent mutuellement des idées et pour éviter les doublons. Elle assurera son soutien aux équipes qui ont du mal à produire efficacement ensemble, en animant les réunions de concertation, en encourageant les enseignants à produire les exercices à mener dans leur classe, en écoutant les difficultés d'animation rencontrées par les professeurs, en conduisant la réflexion avec eux pour dépasser les obstacles, etc.

Elle veillera encore à donner un retentissement global à cette initiative par une politique de communication, qui se traduit tout d'abord par une information à l'ensemble du corps professoral, ensuite par une publicité donnée à cette initiative auprès des élèves eux-mêmes, un peu comme une moyenne surface assure une campagne de promotion de certains de ses articles.

Perspectives pour l'avenir

Il n'est pas sûr que toutes les démarches exposées dans le rapport suffisent pour réussir une parfaite appropriation intériorisée d'une compétence négligée, mais en faisant le maximum de ce qui lui est possible de faire, l'école se donne les moyens pour réussir ce qu'elle considère comme sa mission, dans une perspective d'émancipation sociale. Autrement dit, plus on donne de l'ampleur à sa politique de formation, plus on augmente les chances de réussir à marquer les esprits et à armer les jeunes de compétences essentielles, pourtant si rarement enseignées comme telles.

Un autre avantage d'un dispositif étendu sur plusieurs années est qu'il habitue les élèves à expliciter des fonctionnements familiers et à les interroger sur leur efficacité. A force d'avoir réfléchi sur la façon dont on se comporte dans la lecture de consignes, l'écoute, l'esprit critique, le bon usage du spécialiste, la célébration des fêtes, etc., on finit par

développer une capacité de prise de recul par rapport à ses manières d'agir et de remise en question qui donne de la lucidité et ouvre sur les possibilités d'une transformation personnelle. Cette méta-compétence, acquise par son exercice répété sur des compétences bien précises, est un atout précieux pour l'autonomie de l'individu et l'accroissement de sa capacité d'action.

Annexe 2. Comment faire quand on dispose de vraiment peu de temps ? Une Démarche didactique plus courte

Voici une proposition pour pratiquer la sensibilisation aux compétences transversales. Il s'agit d'une formule plus courte que la méthode exposée dans les pages précédentes. Elle devrait pouvoir être réalisée sur deux périodes de cours (2 x 50').

Bien que quelque peu différente, cette démarche est une adaptation de la version plus complète. Aussi, il est conseillé, pour bien comprendre l'esprit de cette démarche et l'intention qu'il y a derrière chaque activité proposée, de lire la présentation détaillée.

La didactique exposée est illustrée pour la compétence Du bon usage d'un spécialiste.

1. Partir des représentations

L'idée essentielle ici est de faire exprimer aux participants leurs représentations de la compétence. Cette étape vise aussi à produire des matériaux concrets à partir desquels on va tenter de caractériser la compétence.

On demande aux participants du groupe de donner des exemples issus de leur expérience à propos d'une compétence transversale négligée, en lançant une question ouverte du type : pouvez-vous donner différents exemples de situations où, pour vous, cette compétence est d'application, est utilisée, où elle pourrait être utilisée ?

Les élèves citent, par exemple, la visite chez un médecin spécialiste, chez un avocat ; ils évoquent la rencontre avec un architecte, en vue d'un agrandissement d'une maison ; ils parlent d'une démarche auprès d'un mécanicien, d'un homme de métier ; etc.

Pour bien comprendre comment la compétence est exercée, l'enseignant demande de raconter une petite histoire qui met en scène différents personnages impliqués dans un exemple. Les élèves racontent par exemple comment se déroule la rencontre avec l'architecte, les questions qui sont posées, ce que les clients cherchent à savoir, ce que répond l'architecte. L'enseignant lui-même peut aussi donner des situations et ainsi élargir le spectre des exemples.

Pour organiser leur voyage de fin d'étude, les élèves consultent des guides touristiques pour connaître les conditions climatiques, les lieux importants à visiter et les contraintes qui y sont associées (jours et heures d'ouverture, conditions financières, ...), les possibilités d'hébergement ou encore, le cas d'un tribunal qui appelle des experts à la barre, ou encore des pensionnés qui veulent placer leur argent et consultent leur agent bancaire, etc.

Recueillir ces idées sur un tableau et les laisser à la vue du groupe.

2. Essayer une première définition

Avec cette étape, nous cherchons à élaborer collectivement une définition de la compétence en lui trouvant ses caractéristiques (ses critères).

On peut tenter cette définition en demandant au public de répondre à la question : quelles seraient, selon vous, les caractéristiques que les différentes situations évoquées ont en commun ?

Les élèves peuvent ainsi s'apercevoir que le client a réfléchi à l'avance à ce qu'il doit demander au spécialiste, qu'il s'est renseigné pour vérifier la fiabilité du spécialiste, etc.

Les avis une fois recueillis (et laissés à la vue de tous), on peut tenter une première définition, en s'appuyant sur ce qui vient d'être dit, à partir de la question suivante : « comment pourrait-on caractériser la compétence mobilisée dans les différents exemples ? » Ceci revient à faire produire des critères par les participants.

On constate que la consultation efficace d'un spécialiste requiert toujours les mêmes types d'action cités. On les formule de manière générale.

3. Adopter une définition élaborée de la compétence

Il s'agit à ce stade de confronter les caractéristiques trouvées par les élèves à celles trouvées par le professeur et de se mettre d'accord sur une seule liste. Celle-ci sert alors de référence pour l'examen de nouvelles situations dans lesquelles la compétence pourrait s'exercer.

Le formateur présente sa propre modélisation (sa liste de caractéristiques de la compétence). Pour se faire comprendre, il donne ou demande aux participants de trouver, pour chacun de ses attributs, de nombreux exemples de ce que cela signifie, de ce que cela pourrait être, dans des situations variées de la vie scolaire, sociale, ... et cela afin de vérifier la compréhension des critères.

Voici ce que pourrait être cette liste. Pour faire un bon usage d'un spécialiste, il faut :

- être conscient des raisons de sa consultation,
- Choisir et tester la compétence du spécialiste
- choisir les questions pour lesquelles on cherche à obtenir une réponse précise,
- accepter d'ouvrir le problème (de le voir avec d'autres yeux),
- parvenir à tout comprendre,
- faire un « bilan satisfaction » après l'entretien.

Être conscient des raisons de sa consultation, cela veut dire, par exemple, que je consulte une encyclopédie parce que je veux comprendre les nouvelles du journal qui font allusion à l'histoire d'un pays...

Une comparaison est établie entre les caractéristiques élaborées par le groupe et celles apportées par le formateur. On établit les équivalences et les divergences entre les critères produits par les uns et les autres. De cette comparaison ressort une liste type.

4. Appliquer la grille à de nouvelles situations

A ce stade, on se préoccupe d'expérimenter le caractère transversal de la compétence, pour prendre conscience qu'il existe un grand nombre de situations dans lesquelles la compétence peut s'exercer et auxquelles on n'a pas pensé spontanément. L'enseignant espère ainsi faire prendre conscience aux élèves qu'ils pourraient mieux utiliser un spécialiste dans d'autres domaines de leur vie.

Le groupe recherche de nouvelles situations dans lesquelles la compétence est censée être exercée.

Interroger un professeur en cas de mauvaise compréhension ; discuter avec un traiteur pour organiser un mariage ; consulter Internet pour connaître les avantages et les inconvénients des différentes sources d'énergie ; ...

Ces situations sont imaginées concrètement, racontées en détails, éventuellement jouées.

Les exemples d'interpellations du professeur ne manquent pas et il n'est pas difficile de raconter certaines scènes. Pour la préparation du mariage, on organise un jeu de rôle, tel élève sera le traiteur, ces deux autres les futurs mariés. Chacun joue son rôle et la scène est « jugée » par le public : est-ce réaliste ? Cela pouvait-il se dérouler autrement ? Si oui, qu'est-ce qui aurait dû changer dans les comportements des acteurs. Éventuellement, on rejoue la scène.

Ces cas une fois développés, sont passés au filtre de la grille. Dans la scène du traiteur, l'intention de la consultation était-elle claire ?, les futurs mariés ont-ils préparé les questions qu'ils se posaient et auxquelles ils voulaient des réponses claires ? Comment ont-ils choisi leur traiteur, sur base de quelle réputation ? Etc.

La grille rend-elle bien compte de l'ensemble des attitudes rencontrées ? Si oui, la grille est bonne. Y a-t-il des comportements qui ne sont pas repris dans la liste des critères ? On se demande alors pourquoi. Il y a au moins deux causes possibles. La liste est incomplète ? Si c'est le cas, on l'enrichit à partir du cas analysé. Mais ce peut être dû au fait que la personne, dans l'exemple, n'a pas « bien » exercé la compétence. On s'aperçoit que certains critères n'ont pas été appliqués. Si c'est le cas, on peut imaginer (par un récit, par le jeu de rôle, ...) ce qu'aurait donné un « bon » exercice (un usage efficace) de la compétence. Cette « réécriture » du cas examiné se mène collectivement.

Quand un avis est donné sur l'application ou non d'un critère (caractéristique), demander à l'auteur d'expliquer sur quoi il s'appuie pour affirmer cela (ce qui revient à lui faire produire des « indicateurs »). Les différents indicateurs sont notés au fur et à mesure qu'ils émergent. Après quelques exemples, le groupe devrait disposer d'exemples d'indicateurs pour la plupart des critères.

Les futurs mariés ont ouvert les pages d'or du bottin à la rubrique « traiteur » et téléphoné au hasard : ils ont pris le premier venu. C'est le traiteur qui a posé les questions et donné les réponses : ils n'ont pas préparé les questions. Le traiteur a posé le problème du nombre d'invités au repas et à la soirée et des limites du budget prévu. Les clients ont accepté de revoir leur liste : ils ont accepté d'ouvrir le problème. Etc.

Le formateur peut, lui aussi, amener des situations à interroger avec le modèle. Avez-vous pensé à l'exemple des conseils demandés à votre voisin pour vos travaux de bricolage ?

Et si on examinait le cas de la consultation d'un agent de police, d'un taximan, pour trouver son chemin ?

5. La modélisation de la compétence

Définir la compétence par des attributs. Nous retrouvons ici, une des étapes de la démarche déjà explicitée dans le module « négocier avec des consignes pour réaliser une tâche ». Elle est menée par un seul professeur.

La présente étape consistera d'abord à demander aux élèves de définir les caractéristiques d'une pratique efficace de la compétence, autrement dit de la définir.

Voici à titre illustratif une définition donnée par des élèves de 5ème professionnelle. Comprendre les consignes c'est :

- tout lire ;
- comprendre les mots ;
- trouver l'action à faire ;
- trouver les informations indispensables pour faire l'action ;
- relire pour être sûr de n'avoir rien oublié.

Comme expliqué plus haut dans la démarche standardisée, l'enseignant à son tour, donne sa propre définition, elle aussi sous forme d'attributs et vérifie si les termes qu'il utilise sont compris de tous, entre autres en leur demandant de donner des exemples d'application de tel ou tel attribut.

Voici, pour notre exemple, la liste de l'enseignant :

- se concentrer ;
- contrôler ses sentiments ;
- se décentrer (se mettre à la place de l'auteur) ;
- distinguer, dans l'énoncé, les données et les instructions ;
- comprendre tous les mots et vérifier leur compréhension ;
- vérifier le respect des consignes.

Les deux listes sont confrontées et il en ressort une liste unique, reprenant les caractéristiques (les attributs) de la compétence mais aussi, pour chacune d'elles, de nombreuses illustrations de son usage, puisées dans les situations de vie de la première étape ci-dessus ainsi que dans les exercices qui ont mis en évidence tel ou tel trait.

Cette phase d'illustration des attributs doit être menée systématiquement. Elle s'appuiera sur ce qui a déjà été vécu, de telle façon qu'elle permette de répertorier tout ce qui aura été dit dans les étapes précédentes. Autrement dit, on reprend si possible tous les exemples vécus, tous les exercices réalisés et on se demande à chaque fois comment tel ou tel attribut a été d'application, ou inversement, comment ce qui a été vécu ou observé illustre les attributs.

Plusieurs débats eurent lieu à propos de la liste du professeur. Tout d'abord, concernant l'attribut se concentrer. Pour les élèves, cela allait de soi. Pour eux, en effet, il n'était pas possible de lire attentivement sans se concentrer. La concentration était à la base

de tout. L'attribut n'a pas été retenu. Pour le professeur, il est utile d'exercer les élèves à la concentration mais il a reconnu qu'il s'agissait d'un pré-requis pour beaucoup d'autres compétences également et ne l'a donc pas repris non plus. Il pense cependant que ce savoir-faire peut faire l'objet d'un entraînement en soi.

Pas de problème, par contre, à propos du contrôle de son affectivité, les élèves reconnaissant facilement, entre autres, leur impulsivité qui leur a souvent joué des tours.

L'action de se décentrer n'a pas été acceptée. Les élèves se rappelaient l'exercice qu'ils avaient fait « trouver des consignes qui correspondent aux réponses » (voir annexe) mais ils estimaient que c'était plus un exercice pour faire attention aux mots utilisés ou pour vérifier le respect des consignes mais pas une démarche qui demandait de se mettre à la place de l'examineur. Le professeur s'est rendu compte qu'il avait glissé de la stricte compréhension des consignes à leur application ou à la préparation d'un contrôle. En effet, pour savoir comment étudier une matière, il est utile de se demander la forme et le contenu que prendra le contrôle.

Il est rapidement apparu que les attributs des élèves « trouver l'action à faire » et « trouver les informations indispensables pour faire l'action » correspondaient, dans la liste du professeur, à « distinguer, dans l'énoncé, les données et les instructions ».

Les élèves ont reconnu que la vérification de la compréhension des mots, par exemple en redisant les consignes dans ses mots à soi, apportait un plus par rapport au seul souci de comprendre tous les mots.

Enfin, le groupe a jugé équivalent « la relecture » de la liste des élèves et « la vérification du respect des consigne », dans la liste de l'enseignant.

Le professeur a dû reconnaître que l'attribut donné par les élèves « tout lire » avait sa pertinence.

6. Trouver des indicateurs

Dans la foulée, l'enseignant en profite pour demander sur quoi précisément les élèves s'appuient pour affirmer que tel attribut est d'application dans tel exercice ou dans tel événement vécu en classe, ce qui revient à leur demander d'établir des « indicateurs » pour chaque caractéristique. Dans le mécanisme inverse, le fait de relier des comportements à un attribut revient, ipso facto, à produire des indicateurs pour ces derniers.

Voici de tels exemples pour notre compétence témoin (sous forme négative : absence de l'attribut).

- L'élève qui s'aperçoit, au milieu de son travail qu'il était précisé comment il devait le présenter, pour l'attribut « tout lire ».
- L'élève qui reste sans rien faire parce qu'il est dérouté par la question, pour « contrôler ses sentiments ».
- L'expression « à l'inverse » n'a pas été comprise et l'élève a laissé tomber, pour « comprendre tous les mots ».

- L'élève n'a pas cherché à déduire d'une donnée, une information dont il avait besoin pour la suite du raisonnement, pour «trouver les informations indispensables pour faire l'action».

Tout est exact, sauf qu'il manque une tâche, pour relire pour «être sûr de n'avoir rien oublié».

7. Approfondir et/ou évaluer

Cet entraînement au décodage de situations concrètes peut s'approfondir par un travail sur une situation plus complexe. Le cas est amené par le formateur. Il est présenté sous une forme durable, susceptible d'être régulièrement consultée, interrogée (écrit, vidéo, ...). Voir l'étude de cas « Les Virus de l'ordinateur » proposée dans la partie « Exercices » de la compétence « Du bon usage d'un spécialiste ». Mais aussi un passage d'un film, un dialogue de BD.

La question est simple : dans le cas présenté, y a-t-il bon (efficace) usage ou mauvais (inefficace) usage de la compétence ? A quoi peut-on le voir ? La recherche de la réponse peut se faire en grand groupe, en petit groupe, individuellement. Elle peut se faire avec la grille (le modèle) sous les yeux ou mémorisée.

Cet exercice d'approfondissement peut aussi être considéré comme une forme d'évaluation. Il doit alors être pratiqué individuellement. La lecture des réponses permettra de déterminer si l'apprenant maîtrise la grille (en tout ou en partie) et s'il sait l'appliquer à des situations nouvelles (trouver des indicateurs).

8. Investir la compétence dans sa vie

Le but de la démarche est d'élargir la capacité d'action des élèves en les rendant capables de mobiliser des compétences dans des sphères nouvelles de leur vie scolaire et sociale.

Cet investissement est la suite logique du travail précédent. Pour atteindre cet objectif de voir la personne transformer ses manières d'être et d'agir habituelles, il faut prolonger la démarche ci-dessus et entamer avec le public d'autres activités formatrices.

Par exemple, à l'occasion d'un projet de classe (rencontre avec une autre école, voyage, construction d'une maquette, etc.) les élèves sont amenés à « consulter des spécialistes ». Leur consultation est-elle efficace ? Ont-ils mobilisé les critères ?

Certains nouveaux élèves, d'une autre classe, doivent se mettre en ordre avec la mutuelle et pour cela entreprendre des démarches pour connaître la procédure à suivre. Leurs amis de la classe racontent leur initiative et le professeur propose au groupe d'évaluer l'usage du spécialiste.

Autant que possible, plus tard dans l'année, le professeur prend un peu de temps pour examiner, avec sa classe, des exemples vécus d'usage de spécialiste.

Annexe 3. Comment peut-on envisager l'enseignement d'une ou de plusieurs compétences transversales négligées sur plusieurs années ?

Un plan d'action pour l'enseignement des compétences transversales plus ambitieux peut être envisagé et mis sur pied. Il consiste à étendre ce programme d'enseignement sur plusieurs années.

1. Etablir un programme pour plusieurs années

Il va de soi que si l'on peut organiser un dispositif de formation aux compétences transversales qui s'étend sur plusieurs années, on peut être plus ambitieux quant à l'objectif d'apprentissage.

Il y a deux façons d'étendre cet enseignement sur plusieurs années du cursus. La première consiste à travailler des compétences différentes chaque année. Sur un plan pratique, l'usage répété de la méthode des mini-récits, dès le plus jeune âge, rend le travail de formation chaque fois plus facile, l'activité de modélisation, clé du dispositif répétons-le, devenant à la longue très familière. Ce qui veut dire qu'il est à chaque fois plus aisé de travailler n'importe quelle compétence grâce au savoir-faire acquis par l'entraînement approfondi sur l'une d'entre elles. Il convient alors de réaliser un plan d'ensemble pour savoir qui fera quoi, à quel moment.

Une autre façon de mener une politique de formation d'envergure est de planifier l'acquisition d'une compétence ou de plusieurs compétences, par approfondissements successifs. Prenons le cas de l'enseignement secondaire et d'une volonté de fouiller une compétence au fur et à mesure des degrés.

Au premier degré, les enseignants vont sensibiliser à la compétence, effectuer une première définition, réaliser quelques transferts simples et plus ou moins évidents. L'enseignement de la compétence se fait par l'un ou l'autre professeur selon les opportunités.

Au deuxième degré, l'enseignement est plus systématique et peut se mener selon le modèle exposé dans les lignes qui précèdent. Il s'agit de bien s'approprier la compétence et d'être capable d'en parler intelligemment dans différentes situations d'emploi.

Au troisième degré, on revient sur les attitudes recherchées mais cette fois, on demande aux élèves d'être eux-mêmes les enseignants de la compétence. Autrement dit, on leur demande de repérer spontanément les moments où ils la mobilisent, de montrer comment elle est appliquée ou non, par exemple, d'amener spontanément des situations nouvelles, extrascolaires, où elle est d'application, dans lesquelles ils sont directement impliqués ou qu'ils l'ont observé appliquée ou non par d'autres, pour analyser comment elle s'exerce. On peut même imaginer que ce soient eux qui, maîtres de la compétence, l'enseignent à des plus jeunes dans le cadre d'un cours collectif ou d'un tutorat personnalisé.

En plus de l'intensification de l'entraînement, l'approfondissement de la compétence peut se faire aussi en amplifiant son contenu : on étend, on élargit la compétence.

Qu'est-ce que cela donnerait pour notre compétence ? Nous allons exposer ici comment amplifier la compétence et ouvrir des perspectives de travail en conséquence, mais nous n'allons pas proposer un plan d'action pour les trois degrés de l'enseignement secondaire, parce que nous n'avons pas encore réalisé ce travail, bien que nous l'envisagions. Nous pensons qu'en fonction des matériaux que nous proposons dans les lignes qui suivent, un travail de planification que voudrait réaliser une équipe, s'en trouverait facilité.

Une première extension possible de la compétence, c'est de viser, au-delà de la compréhension des consignes, leur application réussie (Voir dans la deuxième partie, la compétence « négocier avec des consignes pour réaliser une tâche). L'application de la compétence renvoie à la maîtrise des connaissances et des savoir-faire requis, mais aussi, plus subtilement, à pouvoir mobiliser ce savoir (ce qui renvoie également aux enjeux de la mémoire, sous ces différentes formes) et encore à la capacité de se faire une idée claire du savoir nécessaire en le dégageant de l'ensemble du corpus auquel il appartient. Autrement dit, il faut mobiliser tout ce qui est indispensable pour réaliser la tâche mais rien que ce savoir-là et pas tout ce qui l'accompagnait dans son étude. L'application des consignes renvoie encore à la possibilité de construire anticipativement une planification de la tâche de résolution de problème (percevoir, dès le départ, les étapes par lesquelles il faut passer pour y arriver). Elle requiert également, la capacité de gérer son temps pour arriver au bout du travail dans les délais.

La réussite de contrôles suppose non seulement de comprendre les questions, mais aussi de s'être bien préparé. Car que signifie étudier efficacement sa matière ? On peut donc élargir la lecture de consignes par la préparation à l'étude de la matière, par le biais des consignes, entre autres en demandant aux élèves d'imaginer les questions que le professeur pourrait poser sur le contenu enseigné.

Comme nous l'avons évoqué dans le débat qui concernait la confrontation de la liste des élèves et celle de l'enseignant, la concentration, tout comme la décontraction, constituent des prérequis. Pourquoi ne pas travailler ces prérequis en y entraînant les élèves, par des exercices puisés dans les techniques de méditation ou en faisant appel à l'expérience de ceux qui travaillent le yoga et la sophrologie à l'école.

On peut facilement montrer que derrière certaines injonctions comme « effectuez », « analysez », « justifiez », il y a diverses activités cognitives comme recueillir, trier, comparer, déduire, induire, explorer, vérifier, extrapoler, anticiper les résultats, etc. Comprendre les consignes et pouvoir les appliquer suppose que l'on puisse réaliser ces opérations mentales mais aussi que l'on puisse les identifier derrière des verbes généraux.

Autre piste d'approfondissement, faire prendre conscience à l'élève de la manière dont il réagit habituellement quand il ne comprend pas (bien) les consignes ou qu'il doute de sa compréhension ? Par la confrontation avec les pratiques des autres, quelles attitudes pourrait-il adopter pour mieux gérer ce problème affectif ?

Comprendre les consignes, c'est comprendre tous les mots. L'enrichissement du vocabulaire des questions est un enjeu important (dont des études ont montré toute l'importance pour la réussite à l'université, par exemple). C'est aussi, et on y est souvent moins attentif, comprendre la structure syntaxique de la phrase. Voilà encore un objectif d'apprentissage complémentaire.

De manière plus pointue, la relecture des réponses, à la lumière des consignes constitue un savoir-faire qui peut être développé (au-delà de ce qui est proposé à ce sujet dans l'annexe).

L'analyse de situations scolaires vécues, par exemple les nombreux travaux dont les enseignants ont gardé la trace, offre une diversité de matériaux pour reprendre régulièrement l'intériorisation de la compétence, à partir de l'étude de ces documents « vrais ». (Une bonne manière de faire est de prendre des travaux similaires mais dans une autre classe, pour garder l'anonymat des auteurs, afin de garantir le plus de sérénité possible à l'analyse)

Les consignes peuvent être à guidance forte (on dit très clairement tout ce qu'il faut faire) ou à guidance faible (une partie de la démarche à réaliser est implicite, le reste doit être déduit). Habituer les élèves à identifier ces différents types de consignes et à associer les comportements adéquats, est également une piste d'entraînement. Les consignes peuvent être données par écrit, oralement ou commentées à partir d'un document. Quels savoir-faire requiert du récepteur, chacun de ces modes de communication? Quel est l'impact psychologique de chacun de ces modes, pour chacun des élèves? De même, pour chaque élève (et cela varie pour chacun d'eux), les consignes peuvent être impliquantes (positivement ou négativement) ou impersonnelles. Comment réagissent-ils dans chaque cas. Apprendre à connaître ses réactions affectives à la lecture des consignes rend les élèves plus forts.

Il n'y a pas loin, non plus entre les attitudes liées à la lecture de consignes et celles de l'écoute active. Nouveau développement possible. De même, la compréhension de consigne demande des savoir-faire que l'on retrouve dans la recherche documentaire.

Pour ne pas laisser les élèves, on pourra alterner les démarches collectives (le groupe-classe), celles en petits groupes et les activités individuelles.

Il ne doit pas être très difficile à des professeurs motivés de trouver des exercices qui permettent de travailler chacun des axes d'approfondissement esquissés ici.

N'oublions pas, cependant, que la modélisation de la compétence, c'est-à-dire la théorisation de ses attributs, reste pour nous la clé de l'apprentissage : les attitudes-clés doivent être nommées pour être facilement identifiées et mobilisées consciemment dans le plus grand nombre de situations différentes. Si l'on développe des dimensions supplémentaires de la compétence par rapport à une première définition réalisée antérieurement dans le cursus scolaire, il faut chaque fois faire le travail de réécriture de la modélisation pour intégrer les dimensions approfondies, et c'est à chaque fois cette définition la plus complète qu'il faut garder sous les yeux (y compris, peut-être, au sens littéral).

2. Travailler plusieurs compétences

Autre piste de travail, si l'on envisage une politique d'enseignement des compétences transversales sur une longue durée, et vu le temps dont on dispose, est de rechercher à enseigner plusieurs compétences qui sont relativement proches l'une de l'autre et que l'on retrouve souvent associées dans des situations de vie un peu complexes, qui n'ont pas été simplifiées pour les besoins de la didactique. Ainsi en est-il, nous semble-t-il, pour la compétence « pouvoir confronter sans provoquer de violence inutile » qui renvoie rapidement à « écouter ». De même, on s'aperçoit que « faire bon usage du spécialiste » requiert aussi d'« exercer un esprit critique ». Ou encore la compétence « saisir des opportunités » s'associe à celle qui entraîne à « être capable de fêter et animer des événements ».

Dans la même ligne, il y a lieu d'élargir la compétence en la prolongeant : « saisir des opportunités » ouvre sur une pratique régulière de la créativité, « pouvoir confronter sans provoquer de violence inutile » débouche logiquement sur « construire des expériences de paix », etc. On peut examiner ce qu'implique l'exercice de ces compétences, non seulement pour soi, mais pour d'autres personnes, à des niveaux locaux ou plus larges, comme on peut facilement s'en rendre compte avec les exemples donnés : de la créativité personnelle à la créativité organisationnelle et politique, du dialogue entre collègues à celui entre les nations, etc.

Annexe 4. La méthode des mini-récits à l'épreuve dans une école technique et professionnelle

La méthode a été expérimentée avec une classe de 4ème au cours de français par une enseignante de Colfontaine :

Quel lien peut-on faire entre l'apprentissage de compétences dites négligées et les disciplines enseignées ?

La méthode proposée est claire, précise, logique, évolutive. Mais, telle que proposée, elle ne me semble pas applicable en tant que séquence entière à un seul cours précis.

En morale, la compétence visée ici (esprit critique) est l'un des points du programme en tant que tel. L'apprentissage de la démarche complète est envisageable et souhaitable.

Mais pour un autre cours comme le français, s'il est vrai que l'esprit critique sert souvent (analyse de textes, recherche des erreurs d'orthographe, déduction de règles à partir d'exemples...), il me semble difficile de développer une séquence entière sur le sujet. Dans le cas d'une discipline, il s'agirait plutôt d'un transfert de cette compétence déjà expliquée, comprise et acquise précédemment en dehors du contexte du cours de français.

Dans cette optique, il est vrai que les compétences dites négligées devraient faire l'objet d'un apprentissage à part, puis être transférées aux autres disciplines, à charge du professeur de les intégrer souvent et répétitivement à sa branche (et en attirant à chaque fois l'attention de l'élève sur l'emploi de telle ou telle compétence qui deviendrait alors une démarche à part entière, faisant partie intégrante, en parallèle avec la matière, du cours enseigné).

Construire une représentation des compétences qu'on veut enseigner, est-ce important ? Si oui, comment le faire ?

L'apprentissage de ces compétences de façon séparée servirait donc de point de repère initial, permettrait aux élèves de saisir une juste représentation de ces compétences, de pouvoir les nommer, d'en comprendre les démarches et les utilisations potentielles pour chaque cours. Je pense que, pour un meilleur rendement, il vaut mieux partir du cas particulier (la règle expliquée de la compétence) vers le général (sa dispersion à travers les différentes disciplines) plutôt que de s'en servir à chaque cours puis d'en retirer une démarche globale par la suite (moins de confusion, moins de perte de temps et d'approximation).

Concrètement, en 4ème technique, la séquence s'est déroulée sans difficultés majeures sinon celle d'affiner suffisamment la représentation de la compétence.

En 4ème professionnelle, en revanche, la démarche a été plus difficile. La principale raison est que les élèves ont un vocabulaire limité et proposent souvent des solutions radicales, peu nuancées (principales difficultés). Le transfert n'est pas aisé car cela nécessite de passer par un niveau d'abstraction peu accessible pour eux : il faut en rester à un niveau très pratique.

Est-il intéressant d'investir dans un travail d'équipe ?

Cela nécessiterait aussi une mise au point commune des professeurs sur ces compétences qui, me semble-t-il, sont diversement envisagées et pratiquées dans les disciplines (harmonisation et références solides pour tous).

Les enseignants sont-ils formés pour enseigner des compétences dites négligées ?

Je pense que les profs plus anciens, ceux qui ont derrière eux de nombreuses années de métier pratiquent spontanément l'usage de ces compétences. Par leurs méthodes de questionnement, la connaissance approfondie des écueils (toujours les mêmes d'année en année) de leur cours et des réactions des élèves, ils ont instauré une pédagogie dans laquelle ils utilisent de façon intuitive les diverses compétences visées par votre projet.

Mais j'ai pu remarquer que les stagiaires d'école normale sont d'année en année plus faibles en didactique. Ils maîtrisent souvent déjà mal la matière et sont donc peu ouverts à des digressions sur des compétences annexes. Nous avons de plus en plus d'élèves normaliens qui, eux-mêmes, viennent de ces milieux où, comme vous le disiez, on n'a pas culturellement ou socialement appris à se servir de ces compétences transversales. Comment enseigner quelque chose dont on n'a pas soi-même connaissance ? Il faut remonter très en amont et enseigner ces compétences le plus vite possible (primaire) et les peaufiner par la suite dans le secondaire. Il faudrait de plus créer un cours spécial dans les écoles normales (ou les universités) afin que chaque enseignant ait le bagage nécessaire pour pouvoir transmettre ces compétences à des élèves, c'est vraiment une proposition à faire.

Annexe 5. La méthode des mini-récits à l'épreuve dans une école d'enseignement général au travers de la compétence « faire preuve d'esprit critique »

Il s'agit de commentaires d'une enseignante de Vauban à propos de l'apprentissage de la compétence faire preuve d'esprit critique dans une classe de 3ème au cours de religion. Le temps consacré est de 7 périodes de 50 minutes (évaluation et correction de l'interrogation comprises).

Pour l'étape 3 (identifier des situations), la classe a retenu « choisir un nouveau style », « un autre look » et « acheter une nouvelle maison ».

Pour l'étape 6 (tester la pertinence de la définition), un extrait de l'émission « On ne peut pas plaire à tout le monde » à propos des sectes a permis d'opérer un nouveau transfert et d'effectuer un exercice de renforcement de la compétence. L'animateur définit l'esprit critique. Ensuite deux journalistes proposent un reportage dans lequel les élèves pouvaient repérer son application. L'analyse d'un autre document visuel sur la secte Raël a permis d'exercer la compétence et de repérer les mécanismes de manipulation et d'en constater les conséquences.

Les élèves m'ont semblé perdus face à la trop grande quantité d'informations à gérer. Aussi, seuls les trois premiers conseils ont été retenus lors d'une seconde application. Les résultats cependant sont restés similaires.

Quelles sont les principales difficultés rencontrées ?

- Trouver des documents qui proposent une définition d'esprit critique en rapport avec la discipline et le thème choisi.
- Gérer la lenteur et l'aspect répétitif des premières étapes m'avait semblé fastidieux mais j'estimais qu'une première application de la méthode exigeait le respect total de la démarche proposée. Les élèves ont très vite exprimé le sentiment de monotonie et l'impression de perdre leur temps. Ils souhaitaient que je définisse la compétence. Lors d'une prochaine utilisation, je supprimerai les étapes 2, 3 et 4 ou je tenterai d'accélérer le rythme. Par contre, j'insisterai sur l'étape 5 (construire la définition) en proposant plusieurs exercices.
- Articuler information et respect de la démarche. Or posséder des connaissances minimales est indispensable pour être critique face à un sujet. L'année prochaine, je programmerai probablement une leçon qui fournira des données sur les sectes et ensuite la séquence sur la compétence.
- Certifier après une seule séquence. J'imagine organiser deux exercices sur des sujets mieux maîtrisés par les élèves (alcool, par exemple, étudié en sciences et en religion en 2ème) en reprenant plusieurs fois à partir de l'étape 5 avant de certifier.

Quels sont les points forts de la méthode ?

- Obliger les élèves à réfléchir sur « que me demande-t-on ? » et à trouver les critères qui permettent d'évaluer l'apprentissage et que les élèves utiliseront spontanément s'ils sont suffisamment intégrés.

- Construire des bases solides (parce que précisées) pour progresser dans la maîtrise de la compétence, voire des compétences, si la séquence est répétée à propos d'une autre compétence.
- Proposer un outil aux élèves pour aborder d'autres compétences que les enseignants évaluent sans les expliciter de façon aussi détaillée.
- D'autre part, ces leçons ont permis de mieux se connaître sans bavardages futiles.

Quelles sont les réactions des élèves ?

- Les élèves étaient enthousiastes au début. La nécessité de trouver la définition par eux-mêmes a très vite tempéré leur dynamisme. Réfléchir est associé dans leurs propos à de la torture inutile alors qu'ils savent qu'ils en ont besoin. Les encourager sur cette piste est incontournable : « L'effort fera toujours les forts ».
- Pour évaluer si la méthode motive ou permet de mieux enseigner la compétence, j'ai besoin de répéter l'expérience avec les mêmes élèves, me semble-t-il.

Quelle place réserver aux compétences dites négligées ?

Les compétences trouvent tout à fait leur place dans le cursus scolaire. Dans le cadre du cours de philosophie inspiré de la religion catholique, je proposais déjà des exercices d'esprit critique dès la première année de façon ponctuelle à l'occasion de certains sujets. L'originalité est de proposer aux élèves de partir de la compétence et d'aller vers les contenus. Il s'agira de garder à l'esprit qu'il faut montrer la nécessité d'acquérir un minimum de connaissances pour rendre compte de la maîtrise de certaines compétences.

On pourrait proposer l'étude des compétences à travers des cours comme technologie ou méthodologie. Les professeurs des autres branches pourraient ensuite exercer, concrétiser et évaluer. Certifier l'acquisition des compétences pourrait revenir au titulaire du cours de méthodologie ou technologie.

Quel bénéfice tirer de l'enseignement de compétences dites négligées et de la méthode des mini-récits ?

Néanmoins, toutes les expériences interdisciplinaires auxquelles j'ai participé étaient bénéfiques tant pour les élèves qui sont face à des apprentissages plus concrets, qui parviennent à mieux transférer les connaissances et qui s'investissent davantage dans des séquences qui ressemblent à des projets que pour les enseignants qui sont soutenus par une équipe et par le projet en lui-même. Une heure libre commune à quelques professeurs d'une même classe ou de plusieurs classes ne me paraît pas si compliqué à organiser mais je n'ai jamais construit les horaires dans une école. Or le décloisonnement et le travail en équipe me semblent indispensables pour enseigner des compétences transversales.

J'ai utilisé également ponctuellement la méthode des mini-récits dans le cadre de définition de notions comme la violence, la dépendance... Cette étape donnait la parole aux élèves et permettait de mieux caractériser les sujets abordés.

La démarche proposée peut être un bon outil aussi dans les écoles normales pour pratiquer de la pédagogie active et conscientiser à la nécessité de concrétiser ainsi que mieux définir ce que nous exigeons de nos élèves.

Annexe 6. Un enseignant s'est approprié la méthode des mini-récits pour enseigner la compétence : lire et comprendre des consignes. Comment raconter sa mise œuvre ?

1. Le cœur de la méthode des mini-récits

Le cœur de la méthode des mini-récits exposée dans les pages qui précèdent peut être résumé par les trois principes suivants :

- organiser l'expression des représentations spontanées de la compétence, à partir de l'expérience que le public en a ;
- construire un modèle de la compétence en définissant les caractéristiques de celle-ci (trouver des attributs) ;
- retrouver l'usage de la compétence dans un grand nombre de situations variées (transférer le modèle).

Dans le dispositif proposé ici, ce noyau dur de la méthode reste d'application⁸⁷ mais il va être inscrit dans une démarche beaucoup plus vaste. Celle-ci propose des activités en amont du travail de modélisation proprement dit, cherchant à susciter une prise de conscience approfondie des caractéristiques de la compétence et, en aval, élargit les exercices d'application et de transfert. Ce dispositif est plus vaste, également, parce qu'il propose de pratiquer la démarche dans plusieurs cours et, pourquoi pas, sur plusieurs années⁸⁸.

Nous illustrerons les propositions que nous faisons à partir de la compétence : pouvoir lire et comprendre les consignes. Les lecteurs qui sont intéressés par une autre compétence, peuvent en prendre connaissance dans la fiche ad hoc figurant dans la deuxième partie de cet ouvrage et imaginer, à partir du texte qui suit et des exemples donnés, ce que cela signifierait pour la compétence retenue.

Une petite précision. Il s'agit de la compétence « pouvoir lire et comprendre les consignes ». Il ne s'agit pas de pouvoir comprendre et appliquer les consignes. Ce qui est visé ici c'est l'entraînement à la capacité, pour l'élève, de savoir ce qu'on lui demande, ce qu'on lui veut. La manière dont il répond à cette instruction, s'il peut y répondre, ce qu'il doit faire pour y répondre efficacement ou simplement s'il souhaite y répondre, ne sont pas pris en considération ici. C'est pourquoi, il n'est pas important, pour nous, de faire à ce stade la différence entre consigne, ordre, tâche à réaliser, directive voire mot d'ordre ou recommandation.

Autrement dit, pouvoir appliquer efficacement les consignes, c'est-à-dire réaliser un travail à partir d'instructions, etc. est pour nous une autre compétence qui fait appel à des connaissances et des attitudes affectives (motivation, etc.) différentes (voir à ce sujet la fiche « négocier avec des consignes pour réaliser une tâche »).

⁸⁷ La compréhension du dispositif qui suit est facilitée si le lecteur a pris connaissance de la démarche standard présentée dans le guide pratique de la méthode.

⁸⁸ Voir annexe : comment peut-on envisager l'enseignement d'une ou plusieurs compétences transversales négligées sur plusieurs années ?

2. La pratique de la compétence dans une classe, au cours d'une année

Nous exposons ici comment organiser l'enseignement d'une compétence transversale dans une seule classe, tout au long d'une année. Cet enjeu concerne a priori, dans le secondaire, tous les professeurs qui donnent cours dans cette classe, ce qui ne veut pas dire que tous soient impliqués de la même façon. A l'école primaire, les choses sont parfois plus simples puisque l'instituteur/trice seul(e) a souvent la responsabilité du groupe.

Révéler l'exercice de la compétence dans la vie courante

La première étape, dans son principe, consiste à révéler aux élèves le fait qu'ils exercent la compétence ou qu'ils sont concernés par son exercice dans des situations familières. Le rôle de l'enseignant est de faire prendre conscience de ces faits au fur et à mesure qu'ils apparaissent. Cette pratique est généralisée, c'est-à-dire pratiquée dans tous les cours⁸⁹. Pour que cela soit le cas, il faut que les enseignants aient déjà réalisé entre eux la modélisation de la compétence pour qu'ils puissent en déceler son usage dans les situations vécues par leurs élèves.

Comme on le verra, le travail d'équipe permet non seulement de réaliser plus que si l'initiative était le fait d'une seule personne mais il donne aussi du courage, puisque tous les efforts ne reposent pas sur un seul professeur ; il permet une animation plus riche puisque les idées sont plus nombreuses et qu'il est possible de partager et d'évaluer entre collègues les démarches menées. Enfin, et cet avantage est loin d'être négligeable, il a une portée symbolique. Un grand nombre de professeurs accordant de l'importance, à travers le temps qu'ils vont y consacrer et les démarches qu'ils vont mener, et cela dans différents cours, montrent aux élèves le crédit accordé par l'institution à cette activité.

Dans le cas de la lecture et de la compréhension des consignes, pratiquer cette première étape est aisé, tellement le problème est courant dans l'enseignement. Pour faciliter la prise de conscience, il est intéressant de la réaliser quand les élèves font un exercice individualisé. En effet, dans ce cas, tel ou tel élève par exemple, fera personnellement appel à l'enseignant pour obtenir des précisions sur la consigne ou lui posera une « fausse » question pour vérifier, en fait, s'il a bien compris, s'il est sur la bonne voie, etc. C'est à ce moment-là que l'enseignant nommera à l'élève l'attitude qu'il a adoptée et les raisons probables de celle-ci : tu me demandes si le sens de ce mot est bien synonyme de tel autre parce que tu n'es pas tout à fait sûr d'avoir bien compris le mot ; tu me demandes si tu es dans la bonne voie parce que tu cherches à relier la question à telle ou telle partie de la matière. Ou encore, avec des élèves qui ont des difficultés scolaires et que le travail individualisé insécurise souvent, leur faire remarquer qu'en déclarant qu'ils n'ont rien compris d'un énoncé, ils se définissent plus « bêtes » qu'ils ne sont, car il n'est pas possible qu'ils n'aient rien compris mais, sans doute, ont-ils peur de « mal faire », etc. Mais agissant comme cela, ne se mettent-ils pas dans les conditions de l'échec ?

⁸⁹ Ceci suppose, évidemment, que l'ensemble des enseignants est partant pour cette démarche. Si ce n'est pas le cas, la proposition reste valable pour une équipe composée d'une partie seulement des professeurs, qui ont décidé de pratiquer de concert l'enseignement de la compétence. Ce projet de groupe présuppose aussi qu'il y a eu concertation préalable entre les membres de l'équipe. Nous évoquerons ce que cette concertation exige tout au long de l'exposé, au fur et à mesure que la pratique proposée la requiert.

D'autres élèves se seront tout de suite mis au travail. Un rapide coup d'œil sur les réponses amorcées révélera parfois qu'ils sont à côté du sujet, que leur réponse est mal engagée. Le professeur d'initiative attirera leur attention sur une partie de l'énoncé dont l'élève n'aura pas tenu compte, s'étant engagé précipitamment dans le travail à faire. Etc.

Au terme du cours, l'enseignant reprend, pour toute la classe, les observations faites ça et là, à des élèves en particulier. Pour d'autres compétences, comme la confrontation sans violence par exemple, la synthèse portera sur les commentaires et les considérations que les événements ont suscités de sa part, sur la prise de conscience des comportements (positifs ou négatifs) adoptés par les élèves impliqués dans le conflit et cela au moment où l'enseignant a géré à chaud un incident. Dans tous les cas, il notera pour lui-même les faits observés et les remarques faites et les gardera par-devers lui.

Cette pratique qui consiste à expliciter les comportements adoptés par les élèves dans des situations courantes de leur vie scolaire (ou extrascolaire) est menée durant une période plus ou moins longue. On espère ainsi que les élèves auront pris conscience que devant telle ou telle circonstance, ils adoptent certaines stratégies familières. Ils peuvent maintenant les identifier et observer qu'elles ne sont pas le fruit du hasard. Sans doute, percevront-ils également que ces comportements sont partagés par plusieurs d'entre eux. Nous sommes au stade de la sensibilisation aux caractéristiques de la compétence.

Approfondir des comportements caractéristiques

L'étape suivante, est pratiquée par l'un ou l'autre enseignant, mais pas par tous. Pour ne pas faire porter toute cette part importante de l'animation pédagogique à un seul professeur et pour pouvoir répartir ces activités qui prennent du temps sur l'horaire de plusieurs disciplines, elle peut être menée par deux, mais au maximum trois enseignants. Il est évident qu'ils doivent s'être bien concertés pour se répartir les exercices à faire réaliser par les élèves après s'être donnés un plan d'action.

Cette étape consiste à travailler certaines caractéristiques de la compétence grâce à des exercices spécifiques. Elle a pour but de dépasser la simple sensibilisation de l'étape antérieure pour conscientiser systématiquement à une dimension bien précise de la compétence, souvent problématique.

Les exercices proposés pour cela peuvent être des jeux de rôle, par exemple, ou, d'une manière générale, tout exercice qui implique les élèves. Il est conseillé de choisir des activités qui mettent en évidence certaines caractéristiques de la compétence. Ainsi, pour la confrontation non violente, ce peut être un jeu de rôle duquel il ressort que le fait d'être humilié provoque une tension de colère qui empêche bien sûr de prendre du recul pour reconnaître les faits tels qui sont, mais qui, en plus, entraîne le protagoniste dans une escalade qui rend plus difficile encore une recherche constructive de solution.

Pour la compétence que nous développons ici, on trouvera en annexe des exercices sur ses différentes dimensions, correspondant, en fait aux attributs définissant la compétence. A ce stade, il n'est évidemment pas encore question de parler de ces attributs. On propose tout simplement aux élèves de faire des exercices et au terme de ceux-ci, de leur demander ce qu'ils ont appris, sur quoi l'exercice attire leur attention.

Après la passation de chacun de ces exercices, l'enseignant interroge les élèves et leur demande ce qui les a frappés, comment ils ont vécu l'activité mais surtout s'ils retrouvaient, s'ils voyaient des similitudes entre ces exercices et leur expérience scolaire en général? Peuvent-ils donner des exemples? Qu'en tirent-ils comme conclusion?

On peut supposer qu'à ce stade, les élèves ont non seulement pris conscience de leur mode habituel de pratiquer ou non la compétence, mais qu'ils ont découvert ce qui caractérise certaines attitudes-clés de cette dernière. On peut donc passer à l'étape suivante.

La modélisation de la compétence

Définir la compétence par des attributs. Nous retrouvons ici, une des étapes de la démarche déjà explicitées dans le module « négocier avec des consignes pour réaliser une tâche ». Elle est menée par un seul professeur.

La présente étape consistera d'abord à demander aux élèves de définir les caractéristiques d'une pratique efficace de la compétence, autrement dit de la définir.

Voici à titre illustratif une définition donnée par des élèves de 5^{ème} professionnelle.

Comprendre les consignes c'est :

- tout lire ;
- comprendre les mots ;
- trouver l'action à faire ;
- trouver les informations indispensables pour faire l'action ;
- relire pour être sûr de n'avoir rien oublié.

Comme expliqué plus haut dans la démarche standardisée, l'enseignant à son tour, donne sa propre définition, elle aussi sous forme d'attributs et vérifie si les termes qu'il utilise sont compris de tous, entre autres en leur demandant de donner des exemples d'application de tel ou tel attribut.

Voici, pour notre exemple, la liste de l'enseignant :

- se concentrer ;
- contrôler ses sentiments ;
- se décentrer (se mettre à la place de l'auteur) ;
- distinguer, dans l'énoncé, les données et les instructions ;
- comprendre tous les mots et vérifier leur compréhension ;
- vérifier le respect des consignes.

Les deux listes sont confrontées et il en ressort une liste unique, reprenant les caractéristiques (les attributs) de la compétence mais aussi, pour chacune d'elles, de nombreuses illustrations de son usage, puisées dans les situations de vie de la première étape ci-dessus ainsi que dans les exercices qui ont mis en évidence tel ou tel trait.

Cette phase d'illustration des attributs doit être menée systématiquement. Elle s'appuiera sur ce qui a déjà été vécu, de telle façon qu'elle permette de répertorier tout ce qui aura été dit dans les étapes précédentes. Autrement dit, on reprend si possible tous les exemples vécus, tous les exercices réalisés et on se demande à chaque fois comment tel ou tel

attribut a été d'application, ou inversement, comment ce qui a été vécu ou observé illustre les attributs.

Plusieurs débats eurent lieu à propos de la liste du professeur. Tout d'abord, concernant l'attribut se concentrer. Pour les élèves, cela allait de soi. Pour eux, en effet, il n'était pas possible de lire attentivement sans se concentrer. La concentration était à la base de tout. L'attribut n'a pas été retenu. Pour le professeur, il est utile d'exercer les élèves à la concentration mais il a reconnu qu'il s'agissait d'un pré-requis pour beaucoup d'autres compétences également et ne l'a donc pas repris non plus. Il pense cependant que ce savoir-faire peut faire l'objet d'un entraînement en soi.

Pas de problème, par contre, à propos du contrôle de son affectivité, les élèves reconnaissant facilement, entre autres, leur impulsivité qui leur a souvent joué des tours.

L'action de se décentrer n'a pas été acceptée. Les élèves se rappelaient l'exercice qu'ils avaient fait «trouver des consignes qui correspondent aux réponses » (voir annexe) mais ils estimaient que c'était plus un exercice pour faire attention aux mots utilisés ou pour vérifier le respect des consignes mais pas une démarche qui demandait de se mettre à la place de l'examineur. Le professeur s'est rendu compte qu'il avait glissé de la stricte compréhension des consignes à leur application ou à la préparation d'un contrôle. En effet, pour savoir comment étudier une matière, il est utile de se demander la forme et le contenu que prendra le contrôle.

Il est rapidement apparu que les attributs des élèves « trouver l'action à faire » et « trouver les informations indispensables pour faire l'action » correspondaient, dans la liste du professeur, à « distinguer, dans l'énoncé, les données et les instructions ».

Les élèves ont reconnu que la vérification de la compréhension des mots, par exemple en redisant les consignes dans ses mots à soi, apportait un plus par rapport au seul souci de comprendre tous les mots.

Enfin, le groupe a jugé équivalent « la relecture » de la liste des élèves et « la vérification du respect des consigne », dans la liste de l'enseignant.

Le professeur a dû reconnaître que l'attribut donné par les élèves «tout lire » avait sa pertinence.

Trouver des indicateurs

Dans la foulée, l'enseignant en profite pour demander sur quoi précisément les élèves s'appuient pour affirmer que tel attribut est d'application dans tel exercice ou dans tel événement vécu en classe, ce qui revient à leur demander d'établir des «indicateurs » pour chaque caractéristique. Dans le mécanisme inverse, le fait de relier des comportements à un attribut revient, ipso facto, à produire des indicateurs pour ces derniers.

Voici de tels exemples pour notre compétence témoin (sous forme négative : absence de l'attribut).

- L'élève qui s'aperçoit, au milieu de son travail qu'il était précisé comment il devait le présenter, pour l'attribut «tout lire ».

- L'élève qui reste sans rien faire parce qu'il est dérouté par la question, pour « contrôler ses sentiments ».
- L'expression « à l'inverse » n'a pas été comprise et l'élève a laissé tombé, pour « comprendre tous les mots ».
- L'élève n'a pas cherché à déduire d'une donnée, une information dont il avait besoin pour la suite du raisonnement, pour trouver « trouver les informations indispensables pour faire l'action ».
- Tout est exact, sauf qu'il manque une tâche, pour relire pour « être sûr de n'avoir rien oublié ».

Tester la compétence

La modélisation s'approfondit par la confrontation à d'autres définitions de la compétence. (Les tests théoriques définis dans l'étape 6 de la présentation standard). Une manière de faire ce test, par exemple, est de proposer aux élèves de lire des passages d'ouvrages consacrés à la compétence et de leur demander si ce qu'en dit l'auteur est semblable à ce que le groupe en a dit ou si cet extrait expose des caractéristiques que la classe n'avait pas abordées ou traitées. La définition de la compétence est revue en conséquence, après discussion.

Pour notre compétence « lire et comprendre les consignes », les manuels ne manquent pas. Dans l'annexe XX de ce chapitre, on trouvera un extrait du manuel «Energie 3°-2°, 10 Objectifs de méthode » à donner aux élèves pour réaliser ce travail de test. On peut observer que ce document, outre le fait qu'il détaille la nature des tâches à réaliser, insiste sur l'identification des qualités attendues du travail, autrement dit pas seulement ce qu'il faut faire mais aussi comment le faire. Le groupe décide d'ajouter l'attribut : repérer comment il faut faire le travail.

Le test théorique étant réalisé, il se complète par un test pratique que nous proposons de réaliser en demandant aux élèves de trouver des exemples qui ne sont pas expliqués par le modèle.

Un élève, par exemple, ne pouvait pas répondre à un exercice. Quel était l'attribut qui n'était pas d'application chez lui et qui a provoqué sa paralysie dans la résolution du problème ? En analysant le cas évoqué, la classe se rend compte que l'élève avait bien compris les consignes mais qu'il ne pouvait y répondre parce que l'énoncé renvoyait à une connaissance de la matière qu'il ne possédait pas. La discussion s'engage donc pour savoir si l'attribut «connaître la matière dont parle l'énoncé » doit être retenu ou non comme attribut caractéristique de la compétence. La réponse n'est pas simple. En effet, il peut y avoir intelligibilité de tout le contenu de l'énoncé sans que cela fasse échos au lecteur, pour la raison évoquée. Pour certains élèves, il n'y a pas véritable compréhension des consignes puisque l'élève en question ne sait pas ce qu'il doit faire. Pour ces élèves connaître le sujet dont parle la consigne était un attribut. Pour d'autres, par contre, le texte des consignes est compris mais c'est la procédure de réponse que ne maîtrise pas l'élève. Donc la compétence est maîtrisée.

Cet exemple montre que la définition de la compétence n'est pas une vérité absolue mais le résultat d'une décision intellectuelle. Nous aurions pu inclure ici l'attribut de la connaissance de la matière mais ce ne fut pas la décision du groupe. Par celle-ci, les élèves définissent plus clairement l'enjeu de l'apprentissage de la compétence, mais aussi prennent

conscience que sa maîtrise ne suffit sans doute pas pour réussir les contrôles scolaires, ce qui ouvre sur une autre compétence. Sans doute, la réponse aurait été différente si la compétence enseignée avait été énoncée comme comprendre et appliquer les consignes.

Sur le plan de la formation épistémologique et de la métacognition, ce travail de clôture d'une définition et la prise de conscience qui y est associée, est très importante parce qu'elle amène l'élève à se rendre compte que le savoir n'est pas une vérité planant dans les airs qu'il faut saisir au passage, mais le résultat d'une construction intellectuelle qui ne vaut que par les conditions qui la caractérisent.

3. Faire des exercices qui « travaillent » les attributs

De même que des exercices systématiques avaient été menés en amont de la définition de la compétence, de même il est possible de réaliser des exercices à la suite de cette définition et de sa confrontation à d'autres définitions.

Trois types d'exercices peuvent être menés.

- Soit le même type d'exercices que ceux qui ont été réalisés antérieurement, dans la première étape, que les élèves doivent réussir facilement puisqu'ils ont pris conscience de l'attitude efficace qu'il faut adopter dans ce cas.
- Soit, l'enseignant propose de nouveaux exercices mettant en valeur l'un ou l'autre trait de la compétence qui lui paraît décisif et peu pratiqué par ses élèves.
- Soit, il propose des exercices de synthèse, sous forme de « vraies » questions, telles que les élèves ont déjà eues ou pourraient recevoir à l'école. Le professeur veillera, dans ce cas, à proposer des énoncés de plus en plus complexes. La différence avec la lecture in situ de la consigne est que, dans l'exercice, les réactions devant ces énoncés sont analysées.

Voici des exemples pour notre compétence témoin, pour les deuxième et troisième cas.

- Pour l'attribut : trouver l'action à faire. L'enseignant donne un texte, dans lequel un auteur prend position sur un sujet. Ce sujet a été par ailleurs étudié par les élèves. Avec le texte, figure la question : pensez-vous que l'auteur ait raison ? Cet exercice met en évidence que la compréhension ce n'est pas seulement comprendre la langue mais aussi comprendre l'intention qu'il y a derrière les termes d'une incitation et qu'il convient de formuler clairement à soi-même, ce qui est très précisément demandé de faire.
- Pendant 15 jours, soyez à l'écoute des informations télévisées. Quand il est question de délocalisation, faites un compte-rendu des idées émises, sur une fiche comprenant les renseignements suivants : jour, chaîne, heure, temps consacré, contenu exposé, la source de l'information (six émissions). Faites un tableau comparatif des caractéristiques de ces six passages. Les élèves réalisent le travail en inventant le contenu.

Ces exercices sont corrigés en commun et font l'objet de commentaires collectifs. Au cours de ceux-ci, les élèves cherchent dans leur expérience scolaire, mais aussi en dehors de celle-ci, des situations dans lesquelles la compétence est d'application.

Par exemple, pour la compétence « compréhension de consignes », dans la lecture des modes d'emploi, des recettes de cuisine, dans des encyclopédies de bricolage, de jardinage, médicale, ou encore dans des procédures administratives à suivre, dans des réservations faites par Internet, dans des règlements ou règles du jeu, voire dans la publicité, etc.

Ce transfert, qui peut être inspiré par l'enseignant, n'a pas seulement pour but de renforcer la compréhension, par leur manipulation, des caractéristiques de la compétence. Il est aussi l'occasion d'intérioriser l'appropriation de la compétence en faisant prendre conscience des différents lieux, qui ont du sens pour les élèves, où elle peut être d'application avec bénéfice. Pour cela, l'échange dans la classe, lors de cette phase d'animation, doit accorder une place à l'évocation de la manière de faire habituelle en la matière qui sera confrontée à la recherche d'autres façons de faire inspirées elles par ce qui aura été appris de la compétence grâce à son enseignement.

Comment je faisais habituellement quand je lisais un mode d'emploi d'un nouveau lecteur de DVD pour obtenir une fonction bien précise ? Si je m'inspire de la définition de la compétence travaillée en classe, est-ce que je réagis maintenant de la même façon ?

Cette activité d'entraînement ne doit pas être menée nécessairement par l'enseignant qui a conduit la modélisation de la compétence. Au contraire, pourrions-nous dire. Le relais peut être pris par un collègue, ce qui, outre le fait qu'il répartit l'effort d'animation sur plusieurs têtes, renforce la dimension transversale de la compétence et permet d'entendre une autre manière de parler de la même chose.

C'est également l'occasion, lors de cette étape, de comparer le type d'énoncés en usage dans les différentes disciplines enseignées à la classe ou les formes habituelles prises par les énoncés de chaque professeur. Une telle comparaison permet aux élèves de se rendre compte que bien que très différentes dans leurs formulations, ces questions requièrent en fin de compte les mêmes attitudes pour être comprises.

4. Rendre la pratique de la compétence familière

Les animations précédentes ont pour but d'enseigner la compétence transversale, en rendant ses caractéristiques explicites aux élèves, en les entraînant à la pratique intensive de ses attributs et en les éveillant à la diversité des situations dans lesquelles elle peut être d'application. Il est possible de renforcer l'intériorisation de la compétence en pratiquant, comme en médecine, des « rappels ». Ceux-ci peuvent être prévus de manière systématique : on refait des exercices d'entraînement à intervalles réguliers, dans lesquels sont éventuellement convoqués des événements vécus entre le moment de la modélisation et le moment du « rappel ». Ils peuvent aussi se faire à partir d'une situation de vie qui le justifie, généralement parce que la compétence n'y a pas été mobilisée.

Dans notre exemple, tous les enseignants participant à la démarche auront sans doute observé des situations dans lesquelles les élèves ont mal compris ou mal interprété les consignes. Ces derniers prendront le temps, quand l'occasion se présente, de faire un « arrêt sur image » et de raviver les connaissances des élèves sur le sujet.

5. Annexes : exercices

Exercices de conscientisation⁹⁰ pour entraîner à la distanciation, la confiance en soi et le contrôle de l'impulsivité.

La dimension affective de la lecture et de la compréhension des consignes

Le document suivant est donné à des élèves du troisième degré professionnel.

Tests

Le but des exercices suivants est d'établir votre profil « cognitif », c'est à dire la manière dont fonctionne votre intelligence.

1. Star Academy a été diffusé en direct, ce mercredi, de 5h à 7h10 du matin. Il y a eu 3 coupures de publicité, la première de 3' 47'', la seconde de 4' 39'', puis de 4' 51''. Calculez la durée effective de l'émission.
2. L'Euro gagne chaque année par rapport au Dollar, en moyenne, 1,7 % de sa valeur et cela depuis 3 ans.
3. Travail à faire :
 - Prenez une nouvelle feuille de papier.
 - Vous écrirez dans le coin droit de la feuille, la classe.
 - Écrivez en bas de la page, au centre, votre nom d'abord, en majuscules, votre prénom ensuite, en minuscules.
 - Écrivez la date en haut à gauche.
 - Vous sauterez chaque fois une ligne dans votre texte, pour permettre au professeur de faire ses commentaires.
 - Voici le sujet de la rédaction : « Racontez en deux paragraphes un accident de la circulation (vécu ou imaginé). Vous exprimerez en tête de votre devoir les circonstances de l'événement ».
 - Vous n'oublierez pas de sauter quatre lignes, après le titre pour laisser de la place aux appréciations du professeur.
 - Vous écrivez au crayon.
 - Vous ne réalisez ce travail que si vous avez moins de 15 ans.

Bon travail

4. Un archéologue a découvert dans une région désertique des pièces d'or sur lesquelles on peut lire : « 520 avant J.C. (Jésus-Christ) » Quelles conclusions a-t-il pu en tirer pour la connaissance de cette région ? Répondez en trois lignes maximum.
5. Sur un bateau, il y a 50 moutons et 17 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ?

Le test une fois « passé », l'enseignant demande aux élèves quels ont été leurs sentiments devant ce questionnaire un peu particulier, comment ils ont réagi et pourquoi, quelles conclusions ils en tirent pour la lecture de consignes ?

L'exercice 1 donne des informations surprenantes ou non conformes à l'expérience courante. L'exercice est cependant réalisable. Certains élèves peuvent être troublés par ces

⁹⁰ Certains exercices ci-dessous sont inspirés, plus ou moins directement, de l'excellent livre de J.M. Zakhartchouk, *Lecture d'énoncés et de consignes*, CRAP/Cahiers Pédagogiques.

données déconcertantes (Star Academy ne passe pas en direct à une heure si matinale, etc.) et avoir des difficultés à d'aborder la recherche de la solution en toute sérénité.

L'exercice 2 est un énoncé sans consigne. Les élèves sont souvent perplexes devant ce type d'exercice. Si certains sont au minimum dubitatifs, voire paralysés, d'autres se donnent eux-mêmes une consigne, du genre « combien aura gagné l'euro par rapport au dollar, après 3 ans ». Cette attitude est intelligente et compréhensible dans la mesure où il arrive fréquemment que des problèmes donnés par les enseignants aient une formulation contenant des consignes implicites que l'élève doit retrouver s'il veut résoudre le problème (ce qui pose, par ailleurs le problème de la qualité des énoncés réalisés par les enseignants). Par exemple, pour des phrases comme : « y a-t-il un lien entre ... ». Ou encore : « dites si cette règle est d'application dans ce cas ». Il y a peu de chance que le professeur se contente d'une réponse en termes de oui ou non, alors que cette réponse est, en toute rigueur, correcte. Cet exercice est une occasion de faire la différence entre des consignes à fort guidage et celles à faible guidage, d'une part et les énoncés sans consigne, d'autre part.

L'exercice 3 est un énoncé faussement long. Il vise à mettre en valeur la nécessité de lire jusqu'à la fin un énoncé, avant de chercher à répondre (dans le cas qui nous occupe, les élèves avaient tous, au minimum, 17 ans).

L'exercice 4, en donnant une consigne absurde veut également mettre en valeur la nécessité d'avoir confiance dans ses capacités à comprendre un énoncé. Aussi curieux que cela puisse paraître, nous avons eu des élèves qui cherchaient à répondre à ce genre de question, se justifiant par après en disant que le professeur a certainement une intention cachée et/ou qu'il n'était pas concevable de ne rien répondre. L'image que l'élève a de ses capacités intellectuelles et la confiance qu'il a dans son propre raisonnement, de même que la dépendance intellectuelle et affective par rapport à l'enseignant, sont ici fondamentaux.

L'exercice 5 pose une question sans rapport avec l'énoncé. Les élèves sont évidemment mis dans l'impossibilité de répondre. Ce qui importe, ici, c'est qu'ils explicitent (et qu'ils comparent entre eux) les sentiments qui ont été les leurs devant cette situation : inquiétude, amusement, irritation, ... Pourquoi ? Quelle image du professeur, de l'exercice, ont-ils eu à ce moment ?

Apprendre à se décentrer et à rentrer dans le point de vue de l'examineur

Le document suivant est remis aux écoliers d'école primaire.

Trouver des consignes correspondant aux réponses⁹¹

Exemple

Voici un énoncé.

« *Le Dragon, les lutins, les vampires, les Trolls : ce sont des créatures fantastiques qu'on trouve dans divers récits et légendes* ».

Quelle consigne doit-on donner pour qu'on ait cette réponse (correcte) : les loups-garous, les ogres, les tengus ?

⁹¹ Repris à Zakhartchouk, op. cit.

La consigne est ici : donnez d'autres noms de créatures de ce genre.

Ou encore : pouvez-vous citer 3 autres noms de créatures fantastiques légendaires ?

Ou encore : citez-en trois autres.

Exercice

Comme dans l'exemple, trouvez pour les énoncés suivants des consignes qui ont suscité les réponses exactes données.

| Énoncé | Consignes | Réponse |
|---|-------------|--|
| Le son (s) s'écrit de plusieurs façons : (ses – ces – s'est – sais – sait). | | <p>On remplace (s)</p> <ul style="list-style-type: none"> – par les ou des. Si cela « marche », on écrit ses ou ces ; – par c'était ou s'était. Si ça « marche », on écrit c'est ou s'est ; – par savais ou savait. Si ça marche, on écrit sais ou sait. |
| Le Petit Chaperon rouge, le Petit Poucet, Blanche-Neige sont des contes. | 2 consignes | Ce sont des récits où il se passe des événements impossibles dans la réalité (la grand-mère qui sort du ventre du loup, les bottes de sept lieues, la Princesse endormie pendant des années). |
| manger – ration – régime – couteau – pain - repas | 2 consignes | <ol style="list-style-type: none"> 1) couteau – manger – pain – ration – régime – repas 2) Ils appartiennent au vocabulaire de l'alimentation et du repas |
| 4, 2, 12, 57, 16, 275, 27 | | 275, 57, 27, 16, 12, 4, 2 |

En demandant aux élèves de retrouver la consigne, on les oblige à se décentrer et à rentrer dans l'optique de l'examineur, en même temps qu'on les oblige à accorder la plus grande importance à la précision de la consigne, attirant par le fait même leur attention sur la compréhension de tous les mots.

Comprendre tous les mots

On donne à des élèves d'une section de travaux de bureau, le document suivant.

Reformulation des questions.

Voici des questions posées par un professeur. Proposez une ou plusieurs reformulations des questions, autrement dit, dites autrement, en d'autres termes, la question.

1. Qu'est-ce qu'un plan comptable ?
2. Qu'est-ce qui explique la faible productivité dans cette entreprise ?
3. Pourquoi cet organigramme n'est pas correct ?
4. Par un tableau, montrez comment les ventes se répartissent entre les délégués commerciaux (les représentants).
5. Il faut concevoir une lettre qui donne une réponse à cette candidature spontanée.
6. Dans les lettres de candidature reçues cette semaine (voir document joint), veuillez sélectionner les candidats qui ont au moins 5 ans d'expérience. Ces données doivent être présentées par ordre alphabétique.
7. Nous avons constaté 18 accidents graves survenus aux mains et aux doigts, 4 aux pieds, 8 aux yeux et 2 au niveau de la tête. Ces résultats doivent être représentés graphiquement.
8. Vous prenez connaissance du fax et à partir de son contenu vous repérez sur la carte de Belgique les différentes villes dans lesquelles les chauffeurs devront assurer les livraisons, grâce au logiciel Géoville.
9. Si un mur de 10m sur 3m est construit par 2 maçons en 2 jours, quelle sera la durée de la construction si 3 maçons travaillent ensemble.
10. Le texte suivant contient des analogies. Repérez-les et identifiez-les avec un procédé visuel.

Cet exercice veut attirer l'attention des élèves sur l'importance de comprendre tous les mots et surtout de vérifier cette compréhension en demandant de formuler dans leurs mots ces consignes. Cette reformulation ne peut pas être approximative : des élèves différents, ayant chacun une formulation différente de la consigne, doivent arriver au même type de réponse. C'est l'occasion de montrer l'importance des verbes, point de départ de la consigne, mais aussi des mots liens (et, ou, puis, d'abord, si, ...), des compléments qui précisent les conditions de la réponse (avec ceci-cela, en tenant compte de..., sous forme de...), de certains mots, pronom (chacun, tous, ...), adjectif (rouge, pointillé, ...) adverbe (lisiblement, exactement, intégralement, ...).

L'énoncé 8 est en fait ambigu, comme le montre la variété des réponses fort différentes à laquelle elle donne lieu. Ce qui montre le problème des mauvaises écritures de questions, par les enseignants, mais aussi, dans ce cas, la nécessité, pour l'élève de tenter de vérifier le sens de la demande. Il y a des reformulations qui sont cohérentes avec les données et d'autre non.

Distinguer les données et les instructions

Jusqu'ici, nous avons utilisé indifféremment les termes d'énoncés et de consignes. Pourtant, si on veut être précis, on perçoit que chacun de ces termes porte sur un aspect différent des textes de contrôle, exercice et autres devoirs. En effet, on peut considérer que les énoncés, au sens strict, sont des informations, des données, pour lesquelles il faut distinguer celles qui sont indispensables pour la réalisation du travail et celles qui servent à contextualiser celui-ci tandis que les consignes, stricto sensu, sont les instructions concernant la tâche à réaliser. Pour familiariser les élèves à cette distinction, voici un exercice d'entraînement simple.

Clarifier données et consignes

Voici le travail donné par écrit à une secrétaire, pour la semaine qui commence.

Pour les tâches à réaliser chaque jour, soulignez

- en rouge : les instructions (le travail à faire) ;
- en jaune : les données (les informations) indispensables à la réalisation du travail ;
- en vert : les données non indispensables à la réalisation du travail (les informations de contexte).

Suivent des précisions sur l'entreprise, le poste de travail et les instructions écrites du directeur.

Vérifier le respect des consignes

Une autre façon de comprendre les consignes, même si nous nous trouvons à un cas limite, comme il a été expliqué dans le texte qui précède, est de vérifier si elles ont été scrupuleusement respectées.

Repérer les erreurs dues aux mauvaises lectures de consignes⁹²

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.⁹³

Exercice 1

4. Mettez le sujet et le verbe de ces phrases au pluriel.
5. Encadrez les marques du pluriel.
6. Ecrivez en dessous les marques du pluriel qu'on entend lorsqu'on lit le texte à haute voix.

Voici le texte :

⁹² Repris à Zakhartchouk, op. cit.

⁹³ Repris à Zakhartchouk, op. cit.

« 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. »

Une variante de cette démarche est de donner deux listes dont les items sont mélangés. Dans la première figure des énoncés, tandis que la seconde regroupe des réponses. On demande d’associer les énoncés aux réponses.

Rédiger des consignes

L’exercice qui suit est en quelque sorte un exercice de synthèse des exercices précédents. Il consiste à faire rédiger une notice dans un registre littéraire qui est celui du style injonctif (appelé parfois incitatif).

Rédiger une notice

Voici un texte narratif. Transformez-le en texte injonctif, du type « notice de cuisine ». Ne retenez que ce qui est nécessaire pour fabriquer le plat.

Les « pain de veau » de ma grand-mère

Ma grand-mère habitait un appartement juste au dessus du nôtre. Enfant, j’allais souvent lui rendre visite mais il était un rituel que je ne voulais manquer sous aucun prétexte, c’était la préparation du « pain de veau ». Pourquoi, je l’ignore mais je sais que plus que la dégustation de ce mets, c’était sa confection qui me fascinait.

Tel un grand prêtre se préparant à officier, ma grand-mère se lavait soigneusement et longuement les mains car elles allaient triturer la nourriture sacrée et il fallait qu'elles en soient dignes.

La jatte qui allait recevoir la nourriture, trônait au milieu de la table. D'un geste rapide, elle ouvrait les deux paquets de haché, le plus gros de veau, l'autre de porc. Elle étalait la viande dans le plat à l'aide d'une fourchette, puis elle s'emparait des assaisonnements, sel, poivre, qu'elle répandait généreusement mais aussi du coriandre et du cumin. Après quoi, elle déversait une quantité appréciable de chapelure qui avait remplacé au fil du temps, la mie de pain qu'elle utilisait auparavant. L'incorporation des ingrédients se terminait pas l'ajout de 2 jaunes d'œufs qu'elle avait recueillis grâce à de rapides et habiles manœuvres au dessus d'un bol, pour ne pas perdre le blanc qu'elle entendait bien récupérer pour d'autres préparations gastronomiques, car pour elle qui avait connu la rareté, il ne fallait rien perdre, rien gaspiller.

Puis venait le moment délectable du malaxage de la mixture. Elle pétrissait le tout avec délectation. Ses mains, dans un mouvement ferme, s'ouvraient pour embrasser le maximum de viande puis se refermaient d'un mouvement souple, amorti par la consistance du mélange. Elle triturait ainsi sa matière longuement et celle-ci prenait une épaisseur de plus en plus ferme. Enfin, la mixtion ayant atteint la densité voulue à son goût, elle compressait le tout faisant apparaître le pain de veau judicieusement nommé. Elle finissait de lui donner forme par quelques tapes assénées du plat de la main.

Alors, satisfaite, elle se redressait, contemplait son œuvre avec un demi-sourire, avant de la déposer, dans un plat en Pyrex dont le fond avait été préalablement tapissé de beurre. Puis, elle essuyait consciencieusement ses mains aux papiers d'emballage de la viande qui semblaient avoir attendu ce moment pour être chiffonnés et jetés à la poubelle.

Le cœur de la cérémonie se terminait devant l'évier. Ma grand-mère se rinçait les mains avant de les frictionner vigoureusement avec du savon dur, pour enfin les rincer encore et les essuyer patiemment, moment semble-t-il béni pour apprécier le travail bien fait.

Avant même le début du rituel, elle avait allumé son four, le réglant sur 180 degrés pour qu'il soit à température au moment où la préparation de la pièce de viande serait terminée. Elle enfournait le compotier d'un geste brusque qui contrastait avec la patience dont elle avait fait preuve durant la confection, comme si cette partie de la préparation ne la concernait plus.

Ce geste la libérait de son devoir. Elle se tournait alors vers moi et me disait avec un grand sourire : viens mon garçon, on va jouer aux cartes pendant que ça cuit.

Que manque-t-il à la narration pour que votre notice soit complète ?

Exécuter des consignes

Un exercice scolaire classique

Voici un exemple d'exercice donné à des élèves du troisième degré de l'enseignement professionnel, comme exercice de synthèse. L'énoncé est distribué à tous et chacun exécute la démarche. La correction est alors confiée à un autre élève que celui qui l'a réalisée. Il vérifie s'il y a bien eu respect de toutes les consignes. Les évaluations sont exposées et commentées collectivement.

Il y a intérêt à faire réaliser ce travail d'évaluation de manière anonyme. Une façon de faire est de confier la correction de l'exercice à une autre classe que celle qu'il l'a réalisé.

Travaux sur documents réels

Organiser des données en tableau

Voici, en annexe, une liste de renseignements arrivés au secrétariat de l'association sportive Pleine forme qui propose aux jeunes les activités suivantes : football, basket-ball, volley-ball.

On vous demande, pour chaque activité sportive, de rassembler dans un tableau les informations fournies par ces fiches. Au sein de chaque tableau, le classement est organisé à partir des noms, classés par ordre alphabétique. Les adresses ne doivent pas y figurer. Par contre, il faut concevoir le tableau de telle façon qu'il soit possible d'identifier pour chaque personne

- si elle a déjà joué dans un autre club ;
- quel sport elle y a éventuellement pratiqué ;
- si elle a déjà fait de la compétition.

La présentation est libre mais doit être fonctionnelle.

Suivent des copies des fiches d'inscription.

Rédiger des questions

Un autre exercice tout simple consiste à demander aux élèves, au terme de l'étude d'une matière, de rédiger les questions du prochain contrôle. Par petits groupes, ils rédigent des questions. De son côté, le professeur rédige lui aussi les questions. Les propositions sont comparées, justifiées. Il faut jouer le jeu pour du vrai, c'est-à-dire que le contrôle suivant aura comme énoncé, la formulation jugée la meilleure.

Cet exercice se situe à la limite des caractéristiques de la compétence. En effet, on peut estimer qu'en procédant de la sorte, on prépare plus les élèves à comprendre comment ils peuvent étudier leur matière, en se mettant à la place du professeur et en se demandant ce qu'on peut demander à son propos, c'est-à-dire, le type de manipulation qu'on peut en attendre (restitution, raisonnement à partir de son contenu, usage dans une résolution de problème, ...). C'est vrai. Néanmoins, cette démarche se justifie dans le cadre de notre compétence, d'abord par un enjeu symbolique : comprendre que rédiger des questions est une activité intellectuelle normale, à la portée de beaucoup. Si rédiger des questions pertinentes peut être fait par des élèves, à fortiori est-ce le cas pour lire et comprendre l'énoncé de travaux à faire. Ensuite, en soupesant les mots à employer dont l'usage déterminera, non seulement la rigueur de l'exercice à faire, mais aussi sa complexité, on habitue les élèves à se rendre compte de l'importance dans les énoncés de certains mots, trop souvent, trop rapidement lus et oubliés lors de l'engagement dans la réponse.

6. Tester la définition de la compétence

Le texte suivant est remis aux élèves

Déterminer les qualités attendues du travail

Voici un texte qui parle de la compréhension d'un énoncé⁹⁴. Lisez-le et dites s'il donne des attributs différents de ceux que nous avons identifiés.

Avant de commencer le travail, il faut connaître :

- les moyens que vous devez employer :
 - moyens matériels (support de la réponse, outils, documents, etc.)
 - moyens temporels (ordre des choses à faire, temps à accorder à chaque question, etc.)
 - moyens intellectuels (plans d'analyse, questionnaire, etc.)
- les qualités du travail fini :
 - nombre et longueur des réponses
 - plan à suivre
 - importance de la présentation, de l'orthographe, de la construction des phrases
 - degré de précision de la réponse (vocabulaire, calculs, détails de représentation, unité employée, etc.).

Le plus souvent, tous ces renseignements ne sont pas dans l'énoncé. Certains peuvent être donnés par oral. Pour le reste, il faut opérer les bons choix.

⁹⁴ Extrait de Bonnichon G., Martina D., Energie 3/2 – 10 objectifs de méthode, Paris, Editions Magnard, 1990, p.177.

Annexe 7. Une enseignante commente son expérience de la compétence « écouter pour refléter »

J'ai travaillé la compétence « écouter pour refléter ... » avec deux classes de 5 techniques de qualification option agent d'éducation. Chacune des classes est composée d'environ 15 élèves.

J'espérais mettre en place la compétence « faire appel aux spécialistes » avec les 6è mais je n'en ai pas eu le temps.

Au départ j'étais très enthousiaste pour la méthode, ... bien que dubitative sur les étapes à respecter. Je trouvais cela un peu « tiré par les cheveux » et fruit d'une réflexion de pédagogues « en chambre » plutôt que de praticiens ... en tout cas je reste persuadée du bien fondé de l'enseignement de ces compétences trop souvent oubliées.

Les moments clés de la démarche sont les mini-récits et la tentative de dégager les aspects de ces récits pour déterminer le contenu de la compétence.

Avec mes élèves de technique, la plus grande difficulté est de les amener à la métacognition et à la généralisation. En fait ils restent très attachés aux exemples et aux récits du vécu de chacun mais je ne pense pas leur avoir vraiment fait intégrer les critères généraux. Ils ne sont jamais parvenus d'eux mêmes à « trouver les mots » et la structure des différents critères. Par contre j'ai dû adapter la méthode pour accorder davantage de place à l'expression affective.

Nous avons travaillé à deux, un chercheur et moi-même. J'estime que l'animation à deux est très riche pour une telle compétence : l'un était plutôt animateur (centré sur la tâche) l'autre observateur et médiateur (centré sur les relations de groupe, gardien du temps, etc.). Nous avons été assez frustrés lors de la première séance car le temps prévu était trop court. Je pense qu'il faut au minimum deux heures d'affilée pour bien avancer dans le travail et laisser le temps aux élèves de rentrer dans la démarche.

Les élèves ont aussi été très fiers d'avoir été « choisis » pour participer à une recherche universitaire et cela a contribué à leur attention.

L'étape 4 (« approfondir la conceptualisation sur un cas particulier ») a été modifiée dans la mesure où nous avons plutôt présenté « en gros » trois situations aux élèves et nous leur avons demandé de se mettre dans la peau de l'écouter et de déterminer ce dont ils auraient besoin, ce qu'ils mettraient en place pour arriver à refléter ce qu'ils ont écouté...

Nous avons remarqué que les élèves appréciaient surtout l'écoute en situation de relation d'aide mais pas tellement quand il s'agit d'une écoute informative (conférence, par exemple) ... Nous revenons toujours à l'aspect émotionnel et affectif qui est une dimension trop oubliée à l'école et sur laquelle il faut insister dans la recherche. Elle prévaut chez ces ados !

Le point fort de la méthode est de mettre en avant, faire prendre conscience aux élèves que la maîtrise de ces compétences contribue à leur réussite scolaire et professionnelle ...

Le point faible est que cela soit trop déconnecté des cours en général et que cela leur soit présenté «à part » ; un risque est que cela reste aussi une démarche trop intellectuelle sans que les élèves y voient le lien avec leur vie journalière ou leur cursus scolaire (comme s'il ne s'agissait que d'une méthodologie pure).

L'idéal serait de choisir «entre profs » une compétence par année à travailler dans la durée et de manière interdisciplinairede façon à rappeler souvent aux élèves le transfert à effectuer. Ex. : transfert de «l'écoute lors des stages », transfert de «l'appel au spécialiste » pour les recherches de travail de fin d'étude, ...

Oui je pense qu'on devrait former les enseignants à l'utilisation de ces compétences.

Fabienne Gillis.

Annexe 8. Des questions en vrac

1. Q : Qu'est-ce que les auteurs appellent CTN : « compétence transversale négligée » ?
R : des compétences souvent délaissées dans le cadre scolaire; cela ne s'enseigne pas, dit-on, mais s'apprend en famille... en principe (voir la section 3 de l'introduction)
2. Q : Pourquoi convient-il de les enseigner ?
R. pour diminuer les inégalités sociales et donner à chacun sa chance.
3. Q : A quel(s) public(s) s'adresse l'apprentissage de la méthode élaborée par la recherche ?
R : aux acteurs de terrain, aux enseignants, aux étudiants des hautes écoles pédagogiques, des IUFM, de l'agrégation à l'enseignement secondaire, à leurs formateurs, aux inspecteurs, aux conseillers pédagogiques et aux directions d'écoles (voir la section 7 de l'introduction).
4. Q : De quoi s'agit-il ? Sur quoi porte la recherche ?
5. R : (voir les six premières sections de l'introduction)
6. Q : Y a-t-il des pré-requis nécessaires pour expérimenter la méthode avec ma classe ou mon groupe de formation ?
R : non
7. Q : Où puis-je trouver de l'aide si besoin ?
R : au Centre INTERFACES, aux auteurs de la recherche et collaborateurs de terrain et à ceux qui ont déjà utilisé cette méthode.
8. Q : Est-il possible d'envisager l'apprentissage des C.T.N. avec d'autres collègues pour les élèves d'une même classe ?
R : oui; cela s'avère souhaitable puisque ce qui est visé, c'est le transfert de ces compétences entre disciplines et dans la vie quotidienne (voir 3ème partie, annexe 1)
9. Q : Où puis-je trouver la liste des C.T.N. travaillées dans cette recherche ?
R : voir la table des matières, 1ère partie, chapitre 3
10. Q : existe-t-il une liste des C.T.N.
R: non; parce que ce que l'on reconnaîtra comme compétence dépendra des projets que l'on se donne.
11. Q : Toutes les C.T.N. se trouvent-elles sur le même pied ?
R : voir dans la première partie, le chapitre 7, section 3
12. Q : Si je dispose de peu de temps et souhaite entrer de suite sur le terrain de l'expérimentation pour m'approprier la méthode, que dois-je lire en premier ?
R : dans la première partie, la section 1 du deuxième chapitre (guide pratique)
13. Q : Si je dispose de peu de temps avec mes élèves pour enseigner une compétence, que puis-je lire?

R : voir dans la troisième partie, l'annexe 2 et les séquences didactiques liées à chaque compétence

14. Q : Si j'opte au contraire pour une découverte de l'outil par la voie des concepts et par la théorie, que dois-je lire en premier ?

R : 1ère partie, deuxième chapitre, les sections 1 et 2

15. Q : Où puis-je trouver résumée une présentation des étapes de la méthode ?

R : voir l'aide-mémoire dans la première partie, chapitre 7, section 2

16. Q : quels dommages subissent les élèves qui n'ont pas accès à ce type de compétence ?

R : s'ils l'apprennent en famille : aucun ; sinon, ils risquent de ne pas exploiter leurs savoirs et compétences dans leur vie de tous les jours

17. Q : que dois-je faire si je veux enseigner une compétence qui n'est pas reprise dans cet ouvrage ?

R : prendre appui sur le guide pratique (1ère partie, chapitre 2, section 1). Le module sur la compétence « communiquer » est un exemple d'appropriation de la méthode et de son transfert par une enseignante.

18. Q : quels sont les points clés de la méthode des mini-récits ?

R : la place donnée à l'élève et à ses affects, les récits de situation de vie, la création de modèles testés et transférables etc.

19. Q : vais-je être amené à modifier ma façon d'enseigner ?

R : à partir du moment où j'ai réalisé que ces compétences sont enseignables, mon regard sur mon enseignement peut s'en trouver enrichi. Ce n'est pas nécessairement ma façon d'enseigner qui sera modifiée mais de nouvelles possibilités s'ouvriront à moi.

20. Q : combien de temps vais-je devoir consacrer à l'apprentissage des C.T.N.

R : cela dépend de mon projet personnel, du projet de l'équipe pédagogique, du projet d'établissement et de la façon de lire les missions données par le pouvoir politique à l'école. Cela peut aller de quelques périodes à une fraction plus importante du temps : voir dans la troisième partie, l'annexe 3

21. Q : la méthode a-t-elle été testée sur le terrain ?

R : oui, du maternel à la formation d'adultes en passant par les enseignements primaire, secondaire et supérieur ainsi que dans les différents réseaux de l'enseignement.

QUESTIONS POUR LA DIRECTION :

22. Q : L'enseignement des compétences transversales « négligées » peut-il participer (s'inscrire dans) d'un projet d'école ?

R : oui, voir la troisième partie, annexe 1

23. Q : Dans l'affirmative, cette formation s'inscrit-elle dans le cursus de toutes les années d'un niveau d'enseignement ? Si oui, comment l'organiser ?

R : voir la troisième partie, annexe 3

24. Q : Comment présenter aux parents l'apprentissage des C.T.N et susciter leur collaboration ?

R : en montrant comment l'absence de ce type de formation peut rendre une partie des enfants de l'école démunis devant des situations de vie.

Bibliographie

BARTH B.-M., *Construire son savoir, L'adulte en formation*. Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

BROWN A.L. & KANE M.J., *Cognitive flexibility in young children : the case for transfer*, Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 1988).

CHAPPAZ G., *Activités de modélisation et apprendre à raisonner*, in cahiers pédagogiques, mai-juin 1996.

CROZIER M, FRIEDBERG E., *L'acteur et le système*, Ed. du Seuil, 1977.

DELORME CH., *Le concept de compétences*, in Enseignement catholique, actualités, N° 221, pp.28-3.

D'ANSEBOURG Th., *Etre heureux, ce n'est pas nécessairement confortable*, Editions de l'Homme, 2004, 1997.

DUMORTIER J.L., DUFAYS J. L., ROSIER J. M., *Compétences en français des élèves du 2ième degré*, in Le point sur la Recherche en Education, n° 26, Décembre 2002.

FAYOL M., *Le résumé : bilan provisoire des recherches de psychologie cognitive*, in M.

CHAROLLES & A. PETITJEAN (ed.), *L'activité résumante*, Université de Metz, Metz, 1992.

FOUREZ G., *Apprivoiser l'épistémologie*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

FOUREZ G., *Les « socles de compétences*, in La Revue Nouvelle, XCIX n° 3, pp. 12-16, mars 1994.

FOUREZ G., *Réflexions épistémologiques sur les notions de « compétence » et de « capacité »*, in Enjeux, n°50, mars 2001, pp. 141-146.

FOUREZ G., *Savoir traiter de l'information et la critiquer, une compétence à développer*, Courrier du Cethes, N°42, Mai 1999, pp.28-36.

FOUREZ G., *Compétences, Contenus, Capacités*, in Forum, Mai 1999, pp. 26-31.

JADOULLE J. & al., *Évaluer des compétences en classe d'histoire*, in Le point sur la Recherche en Education, n° 23, avril 2002 pp. 3-29.

MAINGAIN A., DUFOUR B., FOUREZ G., *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

MORISSETTE R., VOYNAUD M., *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Chenelière /McGraw-Hill, 2003.

PERKINS & SALOMON, David & Gavriel, *Are cognitive skills context-bound*, in Educational researcher, february n°17, pp.16-25, 1989.

REY B. & al., *Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences*, in Le point sur la Recherche en Education, n° 23, avril 2002 pp.51-63

REY B., *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris 1996.

ROEGIERS X., *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, De Boeck Université, Bruxelles, 2003.

ROEGIERS X., *Une pédagogie de l'intégration*, De Boeck Université., Bruxelles, 2000.

ROMAINVILLE M., *L'irrésistible ascension du terme « Compétence » en éducation...*, in Enjeux, septembre 1996.

ROSENBERG M., *Les mots sont des fenêtres ou des murs*, Editions Jouvence et Syros, traduction de l'américain « Non-violent Communication. A language of Compassion », PuddleDancer Press, 1999.

SCHNEIDER M., *Problèmes et situations problèmes : un regard pluraliste*, Mathématique et Pédagogie, n° 137, pp. 13-48, 2002.

SCHNEIDER M., *Echecs électifs en mathématiques : un regard inspiré de la didactique*, Mathématique et Pédagogie, n° 140, pp. 71-90, 2003.

SOJIC Th., TEFNIN F., VANDENSCHRICK J, MATHELIN C., GAMMAR., DEMOUSTIER J.M., FOUREZ G. & al., *De l'intérêt de classer les capacités et les compétences transversales*, Cahiers du SeGEC, Bruxelles, n° 12, Janvier 2000.

TARDIF & MEIRIEU, Jacques et Philippe, *Stratégie pour favoriser le transfert de connaissances*, in Vie pédagogique, pp.4-7, mars/avril 1996.

Table des matières : enseigner les compétences négligées

| | |
|---|-----------|
| DES COMPÉTENCES POUR LA VIE | 2 |
| REMERCIEMENTS..... | 3 |
| CONSEILS DU LIONCEAU FUTÉ POUR PARCOURIR CET OUVRAGE | 5 |
| PREMIÈRE PARTIE. LA MÉTHODE DES MINI-RÉCITS..... | 6 |
| Chapitre I. Introduction - Les compétences et les transferts négligés | 7 |
| 1. Bribes de conversation surprises à une terrasse ensoleillée | 7 |
| 2. Bribes de conversations entre profs à la sortie d'une école | 7 |
| 3. Cela se passe près de chez vous | 8 |
| 4. Mais les autres, ceux qui ne sont pas culturellement privilégiés ? | 8 |
| 5. Nos objectifs | 9 |
| 6. Le contenu de l'ouvrage | 10 |
| 7. Avertissements à propos de quelques points délicats | 10 |
| 8. En bref : des moyens didactiques avec une finalité sociale | 13 |
| Chapitre II. La méthode des mini-récits dans tous ses états | 14 |
| 1. Le guide pratique de la méthode : des étapes et des exemples..... | 14 |
| 2. Le guide théorique pour conceptualiser une compétence du type négligé..... | 34 |
| Chapitre III. Fiches..... | 49 |
| Une technique pour libérer en nous la part de rêves ou éviter de s'enfermer dans des problèmes à résoudre | 50 |
| Décider d'approfondir ou non une question ou « du bon usage des boîtes noires » (pas celles des avions)..... | 51 |
| Communiquer ou ne pas entretenir un dialogue de sourds | 52 |
| Du bon usage des spécialistes ou comment ne pas rentrer bredouille d'une consultation... .. | 53 |
| Ecouter avec méthode pour pouvoir refléter ce qui a été exprimé | 54 |
| Envisager des possibles ou « en toute occasion voir des opportunités à saisir »..... | 55 |
| Être impliqué à l'école | 56 |
| Fêter et donner du sens aux événements..... | 57 |
| Faire face à une difficulté ou ne pas laisser tomber les bras | 58 |
| Faire preuve d'esprit critique ou ne pas se faire rouler | 59 |
| Négocier avec des consignes pour réaliser une tâche | 60 |
| Observer dans la perspective d'agir ou mettre en scène la situation où l'on est impliqué | 61 |
| Pouvoir confronter sans provoquer de violence inutile ou comment ne pas jeter de l'huile sur le feu..... | 62 |
| Se donner des modèles simples pour comprendre et/ou communiquer..... | 63 |
| Traiter l'information..... | 64 |
| Transférer ou exporter des savoirs dans de nouveaux contextes | 65 |

| | |
|--|------------|
| Chapitre IV. Echos-le du terrain | 67 |
| 1. En suivant les étapes de la démarche, nous partirons de quelques situations vécues avec des jeunes, en classe..... | 67 |
| 2. Considérations plus générales..... | 71 |
| Chapitre V. Transférer ou exporter des savoirs dans de nouveaux contextes | 73 |
| Etape 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les représentations spontanées de la compétence et ses réactions affectives..... | 77 |
| Etape 2. Essayer une première définition spontanée de la compétence | 78 |
| Etape 3. Raconter une série de situations où une telle compétence pourrait être applicable (situations qu'on peut considérer comme analogues selon certaines caractéristiques et qui présentent ainsi un « air de famille ») et tenir compte de la dimension affective de ces situations. | 79 |
| Etape 4. Approfondir la conceptualisation (définition) de la compétence sur un cas particulier en tenant compte de la dimension affective liée à l'usage de la compétence | 80 |
| Etape 5. Se donner une définition plus affinée et plus transférable de la compétence (la conceptualiser et poser des attributs caractéristiques de son occurrence). | 81 |
| Etape 6. Tester la pertinence de la définition. | 83 |
| Etape 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines. | 83 |
| Etape 8. Evaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore. | 84 |
| Etape 9. Développer une métacognition..... | 84 |
| Etape 10. Evaluer de manière certificative. | 85 |
| Chapitre VI. Se donner des modèles simples pour comprendre, communiquer et agir | 86 |
| 1. Présentation de la compétence | 87 |
| 2. Conceptualisation | 90 |
| Chapitre VII. Appendices - Lexique, aide-mémoire, compétences interdépendantes..... | 103 |
| 1. Petit lexique des synonymes relatif aux compétences et à leur transfert | 103 |
| 2. Aide-mémoire pour la méthode des mini-récits | 105 |
| 3. Des compétences interdépendantes | 107 |

DEUXIÈME PARTIE. A LA RECHERCHE DE QUELQUES COMPÉTENCES NÉGLIGÉES..... 110

| | |
|--|------------|
| Chapitre I. Une technique pour libérer en nous la part de rêves ou éviter de s'enfermer dans des problèmes à résoudre | 111 |
| 1. Présentation de la compétence | 112 |
| 2. La dimension affective et la démarche des mini-récits : une façon de construire un projet partagé | 118 |
| 3. Exercices | 126 |
| 4. Expérience de terrain | 127 |
| Chapitre II. Décider d'approfondir ou non une question ou « du bon usage des boîtes noires » (pas celle des avions)..... | 128 |
| 1. Présentation de la compétence | 129 |
| 2. Conceptualisation | 130 |
| 3. Idée(s) pour enseigner la compétence “ le bon usage des boîtes noires ” | 139 |
| 4. Expérience de terrain | 139 |

| | |
|---|------------|
| Chapitre III. Communiquer ou ne pas entretenir un dialogue de sourds | 140 |
| 1. Cadre de l'expérience – rencontre avec l'enseignante avant d'entamer la recherche sur le terrain..... | 141 |
| 2. Séquence d'apprentissage | 142 |
| 3. Tentative de conclusion par l'enseignante –rencontre au terme de l'expérience | 153 |
| Chapitre IV. Du bon usage des spécialistes ou comment ne pas rentrer bredouille d'une consultation... 154 | 154 |
| 1. Présentation de la compétence | 154 |
| 2. Conceptualisation de la compétence : de la définition de la compétence à son évaluation en passant par son transfert..... | 155 |
| 3. Séquence didactique | 168 |
| 4. Commentaires et récits. | 173 |
| 5. Exercices | 177 |
| Chapitre V. Ecouter avec méthode pour pouvoir refléter ce qui a été exprimé | 182 |
| 1. Présentation de la compétence | 183 |
| 2. Conceptualisation : Un modèle transférable à d'autres compétences | 185 |
| 3. Séquences didactiques | 201 |
| 4. Commentaires | 203 |
| Chapitre VI. Être impliqué à l'école | 208 |
| 1. Présentation de la compétence | 209 |
| 2. Conceptualisation de la compétence | 210 |
| 3. Séquence didactique | 220 |
| 4. Commentaires et récits | 226 |
| 5. Exercices | 226 |
| Chapitre VII. Fêter et donner du sens aux événements..... | 228 |
| 1. Préambules : « fêter (ou célébrer) un événement » et « conduire une fête», des compétences ?..... | 228 |
| 2. Les étapes de la modélisation | 230 |
| 3. Appendice sur les fêtes et les passages | 238 |
| 4. Exercices | 243 |
| Chapitre VIII. Faire face à une difficulté ou ne pas laisser tomber les bras..... | 245 |
| 1. Présentation de la compétence | 246 |
| 2. Conceptualisation de la méthode | 246 |
| 3. Séquence didactique | 259 |
| 4. Récits et commentaires | 263 |
| 5. Exercices | 270 |
| Chapitre IX. Faire preuve d'esprit critique ou ne pas se laisser rouler..... | 276 |
| 1. Présentation de la compétence | 277 |
| 2. Conceptualisation | 277 |
| 3. Séquences didactiques | 291 |
| 4. Récits et commentaires | 295 |
| 5. Exercices | 298 |
| Chapitre X. Négocier avec des consignes pour réaliser une tâche | 308 |
| 1. Présentation de la compétence : suivre des instructions à la lettre ou décider de prendre distance par rapport à elles ? | 308 |

| | |
|---|------------|
| 2. Conceptualisation : de la définition à l'évaluation de la compétence en passant par son transfert | 312 |
| 3. Séquences didactiques | 322 |
| 4. Commentaires et récits | 338 |
| 5. Exercices | 344 |
| Chapitre XI. Observer dans la perspective d'agir | 352 |
| 1. Présentation de la compétence : observer n'est pas réagir | 352 |
| 2. Conceptualisation | 353 |
| 3. Exercices | 365 |
| 4. Commentaires à partir du terrain | 367 |
| Chapitre XII. Pouvoir confronter sans provoquer de violence inutile ou comment ne pas jeter de l'huile sur le feu | 369 |
| 1. Présentation de la compétence | 369 |
| 2. Les étapes de la modélisation | 370 |
| 3. Récits et commentaires | 381 |
| 4. Exercices | 382 |
| Chapitre XIII. Traiter l'information | 388 |
| 1. Présentation de la compétence | 388 |
| 2. Conceptualisation | 390 |
| 3. Récit de terrain | 400 |
| | |
| TROISIÈME PARTIE. ANNEXES : RÉPONSES À DES QUESTIONS SOUVENT POSÉES | 403 |
| Annexe 1. Comment faire de l'enseignement des compétences transversales négligées un projet d'établissement ? | 404 |
| Annexe 2. Comment faire quand on dispose de vraiment peu de temps ? Une Démarche didactique plus courte | 406 |
| 1. Partir des représentations | 406 |
| 2. Essayer une première définition | 406 |
| 3. Adopter une définition élaborée de la compétence | 407 |
| 4. Appliquer la grille à de nouvelles situations | 407 |
| 5. La modélisation de la compétence | 409 |
| 6. Trouver des indicateurs | 410 |
| 7. Approfondir et/ou évaluer | 411 |
| 8. Investir la compétence dans sa vie | 411 |
| Annexe 3. Comment peut-on envisager l'enseignement d'une ou de plusieurs compétences transversales négligées sur plusieurs années ? | 412 |
| Annexe 4. La méthode des mini-récits à l'épreuve dans une école technique et professionnelle | 416 |
| Annexe 5. La méthode des mini-récits à l'épreuve dans une école d'enseignement général au travers de la compétence « faire preuve d'esprit critique » | 418 |
| Annexe 6. Un enseignant s'est approprié la méthode des mini-récits pour enseigner la compétence : lire et comprendre des consignes. Comment raconter sa mise œuvre ? | 420 |
| 1. Le cœur de la méthode des mini-récits | 420 |
| 2. La pratique de la compétence dans une classe, au cours d'une année | 421 |

| | | |
|---|---|------------|
| 3. | Faire des exercices qui « travaillent » les attributs | 426 |
| 4. | Rendre la pratique de la compétence familière | 427 |
| 5. | Annexes : exercices | 428 |
| 6. | Tester la définition de la compétence | 436 |
| Annexe 7. Une enseignante commente son expérience de la compétence « écouter pour refléter » | | 437 |
| Annexe 8. Des questions en vrac | | 439 |
| BIBLIOGRAPHIE | | 442 |
| TABLE DES MATIÈRES : ENSEIGNER LES COMPÉTENCES NÉGLIGÉES..... | | 444 |