

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 absolues. 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 absolues. 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.