

Développer des compétences
transversales

Autant savoir...

1997

Département Education et Technologie
F.U.N.D.P.

Subsidié par le Ministère de la Communauté Française
Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique

Vous trouverez dans ce dossier :

Des compétences à développer

1. Vous avez dit " compétence " ?
2. Des compétences transversales ?
3. Développer des compétences transversales cognitives : pourquoi ?
4. Développer des compétences transversales, comment ?
 - ❶ Faire des remarques...
 - ❷ Faire à leur place...
 - ❸ Enseigner aux élèves « la » méthode ?
5. Compétences transversales et métacognition

Travailler le développement des compétences transversales, oui... mais !

- ❶ J'ai ma matière à voir, je n'ai pas le temps, moi je dois boucler mon programme.
- ❷ Cela s'apprend en le faisant tout seul.
- ❸ Cela ne s'apprend pas, c'est inné !
Je ne suis pas formé pour cela

Étapes importantes dans l'apprentissage de compétences transversales

1. Favoriser le développement de leurs connaissances métacognitives
 - 1.1. La signification de la compétence
 - 1.2. La perception des élèves de l'utilité de la compétence
 - 1.3. La perception des élèves de l' « éducatibilité » de la compétence et de leur niveau de compétence
 - 1.4. Les facteurs qui influencent l'exercice des compétences transversales
 - 1.5. Les stratégies mises en oeuvre dans l'exercice de la compétence

2. Susciter l'utilisation de ces connaissances par les élèves pour améliorer leurs manières d'apprendre

Généralités à propos de l'utilisation des dossiers

1. Compétences traitées
2. Des outils adaptables
3. A utiliser avec souplesse
4. Coopérer
5. Faire des choix
6. Attendre ou créer le besoin
7. Répartir dans le temps
8. Favoriser l'expression
9. Tenir compte de l'habitude à travailler de cette manière
10. Respecter les réponses

D'autres pistes pour le développement des compétences
--

Introduction

Les activités présentées dans les dossiers ci-joints ont été élaborées et expérimentées dans le cadre d'une recherche portant sur le développement de compétences transversales chez les élèves du premier degré de l'enseignement secondaire.

Cette recherche a été menée par le Département Education et Technologie des Facultés Universitaires de Namur en collaboration avec une douzaine d'équipes d'enseignants. Un large éventail de disciplines était représenté : mathématiques, dessin, langues modernes, histoire, géographie, sciences, français, éducation physique, technologie. Chaque équipe a travaillé plus particulièrement sur une compétence transversale.

Les documents proposés ici constituent la finalisation du travail sur les huit compétences suivantes :

faire attention
gérer son matériel scolaire
gérer son temps
mémoriser
respecter une consigne, un énoncé
résumer
s'autoévaluer
utiliser des outils de travail

Les dossiers ci-joints voudraient constituer une contribution au développement, dans le cadre scolaire, des capacités d'apprendre des élèves et donc de leur autonomie et de leur adaptabilité.

Se fondant sur un travail réalisé avec des enseignants et, par eux, avec des élèves, l'approche des compétences transversales qui est prônée dans ces dossiers répond aux trois caractéristiques suivantes :

- l'approche est essentiellement descriptive, c'est-à-dire qu'elle se base sur le recueil et l'analyse de données concernant la mise en oeuvre des compétences transversales chez des élèves du premier degré. Mais elle ne prescrit pas : elle n'a pas la prétention de dire ce qui devrait être (par exemple, comment l'élève "devrait" mémoriser, résumer, etc.); l'observation indique d'ailleurs qu'il n'y a pas une méthode qui puisse être valable pour tous;
- l'approche privilégiée ici se base sur ces observations pour **préciser la signification** de la compétence. L'analyse des données, la confrontation des résultats à l'expérience des enseignants et à la littérature, sont le point d'appui d'un essai d'explicitation de ce que désigne la compétence;
- enfin, cette approche des compétences transversales aboutit à la construction d'outils pédagogiques sous forme de propositions d'activités. Celles-ci font généralement appel à un travail métacognitif¹ c'est-à-dire la description et l'analyse de ses manières d'apprendre et l'enrichissement de celles-ci par confrontation avec celles d'autres.

¹ On trouvera p. 8 et suivantes une explicitation de cette notion.

Des compétences à développer

1. Vous avez dit " compétence " ?

D'un usage récent dans la littérature pédagogique, le terme " compétence " n'y fait pas encore l'objet d'une définition communément admise.

C'est sans doute dans la formation professionnelle que le terme a été utilisé en premier, la compétence étant la capacité de réaliser correctement les travaux attendus du professionnel : X a la compétence de menuisier s'il est capable de réaliser les tâches attendues d'un menuisier professionnel.

« La compétence est un « potentiel de mise en oeuvre » elle se distingue de la « performance, actualisation contextuelle et partielle de la compétence » »

(Abernot, 1993)

« Caractéristique positive d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches. »

(Huteau M., 1994)

Pour l'enseignement dans la Communauté Française, une définition de référence est décrétée :

« Aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. »

(art. 5 1° du décret du 24.07.97)²

On considérera qu'une compétence constitue une capacité de faire face à certaines situations et donc de réaliser une tâche donnée, qu'elle désigne un **ensemble** de dispositions qui rend la personne apte à réaliser une tâche donnée.

Ainsi, au sens où nous l'utilisons ici, une compétence est **un ensemble complexe** intégrant une **facette socioaffective** qui pousse l'individu à s'investir dans la tâche et la colore affectivement, une **facette cognitive** qui fait référence aux savoirs et aux démarches que l'élève doit mobiliser ou construire, **une facette de transfert** qui renvoie à la capacité de reconnaître les situations par rapport auxquelles ces savoirs et ces démarches sont pertinents et de les y appliquer.

La compétence n'est pas un objet que l'on peut observer et décrire mais une construction mentale, un modèle, toujours simplifié et perfectible. Cette modélisation de la compétence, sa représentation, peut être réalisée à partir des points communs, des constantes, observées dans des activités. réalisées par plusieurs personnes, dans plusieurs situations et au cours desquelles la compétence en question aurait été exercée.

² Décret de la Communauté Française définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire, 24 juillet 1997.

2. Des compétences transversales ?

Le décret précité (24 juillet 1997), définissant les missions prioritaires de l'enseignement, définit de la manière suivante (art. 5, 9°) les compétences transversales :

« attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en oeuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves. »

Deux caractéristiques de ces compétences sont présentées comme fondamentales : il s'agirait d'un « savoir » de base constitutif de la capacité d'apprendre et celui-ci serait transdisciplinaire.

Transversales au niveau des disciplines, ces compétences peuvent donc l'être au niveau de l'équipe éducative et représenter un objet de travail commun aux enseignants.

Si la compétence transversale est acquise dans le cadre de tel cours, on espère qu'elle puisse être réutilisée dans d'autres situations d'apprentissage. Il faut cependant ne pas oublier que ce transfert de compétence d'une discipline à une autre n'est pas automatique. En effet, par exemple, mémoriser un texte en géographie ou mémoriser des formules en mathématique, est-ce bien la même chose ? Ces deux opérations relèvent-elles de la même compétence ? Et une bonne compétence à résumer le cours d'histoire assure-t-elle d'être capable de résumer correctement le cours de sciences ? Un apprentissage est nécessaire pour que la compétence soit « transférée » d'une discipline à l'autre. Dès lors, intervenir dans l'apprentissage de telle compétence dans une discipline n'exclut pas de travailler dans une autre.

Le document « Socles de compétences » qui sert de référence actuellement en Communauté Française indiquait qu'elles « constituent non seulement les démarches fondamentales de la pensée, transférables d'une matière à l'autre mais englobent également toutes les interactions sociales, cognitives, affectives, culturelles et psychomotrices entre l'apprenant et la réalité qui l'entoure ». Elles « relèvent donc tout à la fois de savoir-faire cognitifs et pratiques mais aussi de savoir-être et de savoir-devenir »³. Les dossiers présentés ici ne prétendent pas couvrir la large gamme de ces compétences mais, volontairement, ils n'en concerneront qu'une catégorie.

Même si la frontière entre les différentes catégories reste floue et que manifestement certaines de celles-ci sont plus englobantes que d'autres, la classification suivante peut être utile, en vue d'un minimum de clarification :

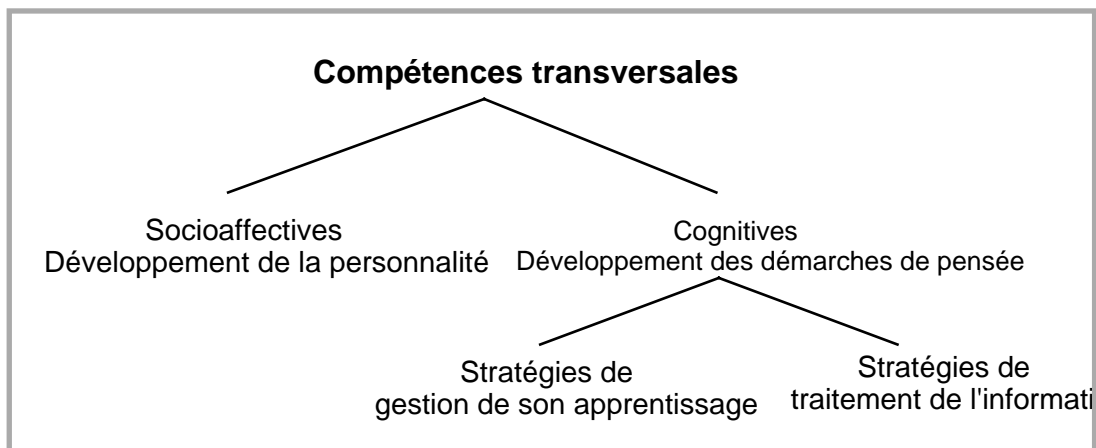
- ◇ Les compétences liées au développement général de la personnalité de l'apprenant :
 - développement psychomoteur,
 - développement affectif,
 - développement social.

- ◇ Les stratégies de gestion de son apprentissage :
 - gestion du temps, de l'espace, du matériel scolaire,
 - gestion de l'apprentissage en groupe.

³ Socles de compétences, Cabinet du Ministre de l'Education, Bruxelles, 1994.

◇ Les stratégies de traitement de l'information :

- capter l'information,
- traiter l'information,
- stocker l'information,
- utiliser l'information.



Classification des compétences transversales

Selon ce schéma, une **compétence transversale** peut être surtout **socioaffective** et concerner le développement de la personnalité (respecter l'autre, coopérer...), ou surtout **cognitive** et concerner le développement des démarches de pensée (gérer son temps, mémoriser...).

Une compétence transversale **cognitive** peut être soit au service de la **gestion** de son apprentissage, soit directement au service du **traitement** de l'information.

Le terme "stratégie" est utilisé ici dans le sens d'une action, d'un ensemble de comportements structurés orientés vers un but.

Selon cette classification, même si les frontières ne sont pas étanches, les compétences traitées dans les dossiers sont toutes des compétences transversales **cognitives** et ce sera uniquement cette catégorie qui sera visée dans les textes par l'expression "compétence transversale".

3. Développer des compétences transversales cognitives : pourquoi ?

L'attention portée par l'école au développement des compétences de l'enfant correspondrait à une volonté de changements pédagogiques. Ainsi, pour Romainville⁴, l'émergence du terme "compétence" serait le signe de trois changements importants :

- ◇ Le passage " d'un apprentissage centré sur les matières vers un apprentissage centré sur l'élève " apprenant.

⁴ Romainville, M., *L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation*, Enjeux, n°37/38, mars/juin 1996, p. 132 sv.

- ◇ Le passage “ d’un apprentissage centré sur des acquis peu mobilisables vers un apprentissage centré sur un potentiel d’action ”, des “ possibilités d’action efficace dans un contexte précis. ”⁵
- ◇ Le passage “ d’un apprentissage de connaissances vers un apprentissage de savoir-faire, de savoir-réfléchir. ”

Certes, un équilibre est à trouver entre ces compétences et les connaissances, ces compétences et les contenus, ces compétences et les matières. Il s’agit de ne pas tomber dans l’excès et de ne s’occuper que des compétences transversales en tant que telles, mais d’ouvrir dans l’activité scolaire des espaces suffisants pour assurer leur développement.

Les changements de notre société indiquent de suivre cette direction. Les connaissances évoluent très rapidement dans tous les domaines et il est aujourd’hui hors de question de vouloir maîtriser les savoirs de façon encyclopédique. L’école doit préparer des personnes capables d’adaptation, des personnes capables de se servir des nouvelles sources d’information, des personnes capables d’apprendre tout au long de leur vie.

C’est d’ailleurs une des attentes de l’économie : il faut se montrer capable de changement, de mobilité professionnelle, de formation continuée tout au long de sa carrière.

L’école de demain ne peut rester semblable à celle d’hier : il faut passer de l’école lieu de la transmission des savoirs à l’école lieu de l’apprentissage à apprendre, et cela pour tous. Ainsi, au nom de la démocratisation de l’enseignement, Ph. Meirieu⁶ indique l’importance de l’apprentissage des compétences transversales à l’école.

Selon lui, dans un premier temps, on a expliqué que les enfants ont plus ou moins de chances de réussite suivant la situation professionnelle de leurs parents pour **des raisons matérielles** : dans les milieux populaires, l’enfant n’a pas de chambre pour travailler, pas de livres, pas de bibliothèque à sa disposition... Puis un autre élément a été pris en considération : **l’environnement sociolinguistique et la proximité plus ou moins grande avec la culture de l’école**. Enfin, on a mis en évidence le rôle d’autres caractéristiques de l’environnement familial : si celui-ci suscite **les comportements exploratoires**, l’enfant a de plus grandes chances de réussite ; de même si cet environnement encourage à anticiper les conséquences d’une action future : “ demande-toi ce qui va se passer si tu fais cela ” plutôt que de dire directement “ voilà ce que tu dois faire ” ou encore s’il encourage l’autoévaluation, donne des feed-back positifs, pratique la reformulation “ qu’est-ce que tu as voulu dire, redis-le avec d’autres mots ”.

Pour assurer à tous des possibilités de développement, l’école ne doit pas seulement être un lieu où on apprend des matières, mais doit être un lieu où on apprend à explorer, à anticiper, à s’autoévaluer, à réfléchir sur ce qui est réussi et raté, un lieu où on reformule, où on se pose des questions, où on apprend à traiter l’information, etc., c’est-à-dire un lieu de développement de compétences transversales.

⁵ *Socles de compétences*, Cabinet du Ministre de l’Education, Bruxelles, 1994, p.18.

⁶ MEIRIEU Ph., *Former des adolescents aujourd’hui*, Conférence donnée à l’ULB, Bruxelles, 1992.

Pour Ph. Meirieu encore, apprendre à apprendre c'est l'espoir de résoudre le problème de l'absence de motivation pour l'école et les savoirs scolaires. C'est inverser la formule qui consiste à dire que tel élève ne réussit pas parce qu'il n'est pas motivé et adopter une autre attitude : dire que si l'élève n'est pas motivé, c'est parce qu'on n'est pas encore parvenu à le faire correctement réussir. Ce n'est pas nécessairement la motivation qui précède la réussite mais la capacité d'identifier et de provoquer des réussites qui enclenche des motivations pour des savoirs scolaires.

4. Développer des compétences transversales, comment ?

“ Apprendre à apprendre ” est un vieux slogan admis depuis toujours dans l'enseignement mais comment s'y prendre ? En apprenant selon le vieil adage “ c'est en forgeant que l'on devient forgeron ” ou bien en développant les compétences mises en oeuvre dans l'apprentissage, en développant une réflexion basée sur l'observation de ses manières de faire et leur partage avec les autres, bref, en développant la métacognition : l'observation et la réflexion sur ses méthodes et leur enrichissement par l'observation de celles des autres ?

Quand il s'agit d'intervenir pour développer des compétences transversales différentes manières peuvent être observées dans les pratiques scolaires, par exemple :

❶ Faire des remarques...

- * Jules est distrait, je n'arrête pas pourtant de lui dire de faire attention, c'est gênant à la fin, bientôt toute la classe dira en coeur “ Fais attention, Jules ”.
- * Alexandre a remis son devoir en retard, je lui ai dit que c'était inadmissible, d'autant plus que ce devoir a été donné 10 jours avant la date pour laquelle il devait être fait. Je mettrai encore une fois une remarque dans son bulletin : “ Alexandre ne programme pas son travail ” ou “ Alexandre doit programmer son travail pour pouvoir le réaliser dans les temps prescrits ”.
- * J'ai encore dû faire la remarque à Brigitte : elle n'avait pas bien mémorisé sa leçon de français, le professeur de mathématique me dit que pour lui c'est la même chose : Brigitte ne sait pas mémoriser. Cette fois, j'ai mis dans son journal de classe une note à faire signer par ses parents.

Quelques mois plus tard, ces professeurs constatent que la situation est toujours la même, leurs remarques n'ont pas eu d'impact. Il est vrai que dire à l'élève de faire ceci ou cela sans lui donner des moyens pour le faire ce n'est peut-être pas la bonne formule. « Il n'y a qu'à... » formule si souvent utilisée, mais l'enfant a-t-il progressé ?

❷ Faire à leur place...

- * Non, ils n'arrivent pas à tenir leurs documents en ordre, regardez leurs classeurs, tout est mélangé... ils perdent leur temps à chaque début de cours et moi aussi; c'est décidé : fini les classeurs, ils vont revenir aux bons vieux cahiers.
- * Moi, j'ai trouvé le truc ! Tous les jours, je fais écrire au journal de classe ce que les élèves doivent prendre le lendemain (matériel de gym, de dessin, calculette...) et je demande que les parents signent la liste tous les jours... comme cela je n'ai pratiquement plus d'oublis du matériel nécessaire.
- * A la fin du cours, je fais souligner dans le manuel les phrases importantes (c'est évidemment ce qu'ils doivent retenir), comme cela je n'ai plus de difficultés avec les élèves. Ils sont plus nombreux qu'on ne croit, à ne pas savoir distinguer l'essentiel à retenir.

Sans doute, pouvons-nous prendre un certain nombre de mesures pour que les élèves ne soient plus confrontés à la gestion de tel ou tel aspect de leur métier d'élève. Un problème peut ainsi disparaître, mais ont-ils vraiment appris ?

③ Enseigner aux élèves « la » méthode ?

- * Classer des documents, c'est tout un art; il faut donc l'apprendre aux élèves, cela ne s'invente pas comme cela tout seul ! Moi, j'ai fait des feuilles que je distribue aux élèves et où je leur explique la méthode à suivre pour bien classer ses documents.
- * J'ai encore passé tout un cours à leur expliquer la méthode à suivre pour bien gérer son temps : par quoi il faut commencer son travail en rentrant de l'école, le temps à y consacrer en général, etc..
- * Je leur redis souvent comment ils doivent faire leur cartable pour ne rien oublier.

Il nous arrive de constater que notre méthode ne convient pas à tous, qu'un autre professeur en utilise une autre et, en tout cas, qu'il faut continuellement recommencer à dire les mêmes choses aux élèves.

Beaucoup d'énergie est ainsi consacrée à dire aux élèves qu'ils doivent le faire, à faire à leur place ou à leur répéter comment nous pensons qu'ils doivent faire. Les enseignants éprouvent ensuite beaucoup de déception parce que, quelque temps après, ils se rendent compte que la situation est revenue quasi à la case départ ! Il n'y a pas eu d'apprentissage chez les élèves et les vieilles habitudes ont repris le dessus quelques mois plus tard.

Essayons donc autre chose !

Dans l'apprentissage des compétences transversales il s'agit, en effet, de démarches, de manières de faire pour lesquelles une méthodologie spécifique pourrait être développée.

Une « *stratégie efficace pour un élève ne l'est pas nécessairement pour un autre* » (Romainville M., 1994). Il existerait autant de profils d'apprenants que d'élèves. De plus, la diversité des contextes d'apprentissage est telle qu'une stratégie, pour être efficace, doit s'adapter aux différents éléments du contexte : le contenu, les conditions d'enseignement, l'évaluation... Pour Romainville (1994), une **méthode efficace** est « *celle qui, adaptée aux caractéristiques cognitives et affectives de l'élève, lui permet de traiter l'information de manière à pouvoir réaliser la performance attendue dans une situation particulière de formation.* »

De plus, enseigner les méthodes sur un mode expositif n'est sans doute pas très efficace. Les « cours » de méthodes, contrairement à des séances de guidance, ne provoquent pas chez l'élève la rupture nécessaire à un changement. De plus, les compétences ne savent s'acquérir que par l'expérience (Levy-Leboyer, 1993) et par l'analyse de celle-ci. Apprendre des méthodes hors utilisation, hors expérience ne serait pas pertinent. Il serait plus efficace de faire prendre conscience aux élèves de leurs méthodes en les faisant vivre des situations d'apprentissage dans lesquelles ils auront l'occasion de les mettre en oeuvre.

La prise de conscience par l'élève de sa manière d'apprendre et de son contexte de travail (**développement métacognitif**) serait sans doute une voie à explorer.

5. Compétences transversales et métacognition

Durant les milliers d'heures de leurs longues années de scolarité, nos élèves traitent de l'information, tentent de comprendre des concepts, de développer leurs

connaissances, de s'approprier des démarches. Sans relâche, ils ont recours à un seul et unique outil : leur cerveau et ses capacités à apprendre. De ce point de vue, il faut bien constater que l'école ne les amène que rarement à se regarder apprendre, à s'interroger sur leurs manières d'apprendre. Les élèves adhèrent alors progressivement à l'idée selon laquelle « *ce qui se passe dans la boîte noire* » est tellement complexe, individuel, privé et mystérieux qu'il ne sert à rien d'y réfléchir. Comme nous répondait un élève il y a quelques années : « *on apprend comme on marche, surtout sans y réfléchir, sinon d'ailleurs on tombe !* ». Viser à développer la **métacognition**, c'est faire le pari inverse, c'est affirmer que la prise de conscience, l'analyse et l'évaluation, par les élèves eux-mêmes, de leurs démarches personnelles d'apprentissage constituent des moyens privilégiés d'améliorer leurs capacités à apprendre.

Que signifie ce terme quelque peu barbare et pourtant mis à toutes les sauces dans la littérature pédagogique actuelle. Depuis son introduction dans les années 70 par un chercheur américain (Flavell), une certaine hétérogénéité a toujours été attachée à ce terme. En effet, le concept recouvre, dans la plupart de ses définitions, deux composantes de nature différente : il désigne tout à la fois l'ensemble des *connaissances conscientes* qu'un élève a de sa propre cognition et ses capacités à *réguler* celle-ci. On considère donc que tel élève exerce sa métacognition quand il explicite, par exemple, ses stratégies de mémorisation (« *j'ai observé que j'étais obligé d'écrire une synthèse pour la retenir* »), mais aussi quand, en situation d'étude, il utilise ces connaissances pour ajuster ses manières d'apprendre.

Bien que ces deux composantes se distinguent sur de nombreux points⁷, les regrouper au sein d'un même concept se justifie cependant par l'existence d'un trait commun : il s'agit toujours d'**opérations mentales sur des opérations mentales**. Dans les deux aspects évoqués, l'élève met en oeuvre des opérations mentales sur sa propre cognition : certaines d'entre elles produisent des connaissances, un savoir métacognitif sur son propre apprentissage alors que d'autres produisent des actions, des ajustements dans ses manières d'apprendre. Ce qui est donc spécifique à la métacognition, c'est qu'il s'agit d'une opération de second ordre, d'une *opération mentale d'un apprenant qui prend pour objet une autre opération mentale du même apprenant ayant lieu ou ayant eu lieu dans ses propres structures cognitives*. Se poser des questions sur le contenu d'un texte en faisant des pauses dans la lecture, c'est mettre en oeuvre une stratégie cognitive, de premier ordre, l'autoquestionnement. Se questionner, en tant qu'enseignant, sur les processus d'apprentissage de ses élèves, ce n'est pas non plus de la métacognition. Analyser ses propres comportements de lecteur (processus en cours, stratégies adoptées...), c'est par contre exercer sa métacognition parce que l'opération porte sur ses propres opérations mentales de lecteur et non plus sur le contenu du texte ou sur des opérations mentales d'autrui.

Le concept de métacognition a apporté de **nouveaux éclairages aux recherches en éducation**. Il a ainsi permis de sortir de l'impasse celles dont l'objectif était la mise en évidence de stratégies d'apprentissage « efficaces ». On a en effet longtemps cherché à savoir si les élèves qui réussissent à l'école se caractérisent par la mise en oeuvre de méthodes particulières. Ces recherches ont fourni, le plus souvent, des

⁷ Pour plus de détails, le lecteur consultera l'article suivant, dont ce texte est d'ailleurs largement inspiré : Noël B., Romainville M. et Wolfs J. (1995), La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation, *Revue Française de Pédagogie*, 112, pp. 47-56.

résultats contradictoires et peu satisfaisants⁸. Le concept de métacognition a fait émerger de nouvelles hypothèses : ce serait plutôt la qualité de l'analyse, par l'élève, de ses propres stratégies qui serait déterminante pour améliorer l'efficacité de son apprentissage. L'explication de la variabilité des performances des élèves serait moins à chercher dans la diversité de leurs méthodes que dans les différences d'opérations métacognitives qu'ils exercent sur elles.

Ce concept a aussi ouvert de **nouvelles perspectives d'action** pédagogique. Deux exemples. En ce qui concerne le *transfert*, il est ainsi apparu que l'analyse, par l'élève lui-même, des processus cognitifs qu'il met en oeuvre dans une tâche particulière est un facteur favorable à l'utilisation ultérieure de ces processus dans des tâches voisines. Dans le domaine de l'*accompagnement méthodologique* ensuite, les aides centrées sur l'entraînement systématique à des stratégies cognitives, de premier ordre, avaient déjà fait sentir leurs limites : coûts importants en temps, peu de transfert, manque d'accrochage aux pratiques de l'apprenant, etc.. Le concept de métacognition a suscité l'émergence de programmes visant plus à développer, chez l'élève, des capacités transférables d'analyse et de théorisation de ses propres méthodes. Dans une perspective métacognitive, aider l'élève dans son travail personnel, ce n'est pas lui imposer des procédures particulières d'apprentissage mais bien susciter et accompagner une démarche d'autoréflexion sur ses propres manières d'apprendre, notamment par la confrontation de ses pratiques d'apprenant avec celles de ses pairs voire avec des méthodes plus standardisées. La métacognition a donc permis de recadrer le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de méthodes : faire émerger à la conscience des élèves leurs propres démarches, leur fournir des grilles d'analyse de celles-ci et de confrontation à d'autres possibles plutôt que de prescrire ou de juger.

L'élaboration des interventions pédagogiques pourrait être orientée par les questions suivantes (Romainville, 1995) :

- ◇ Que recouvre telle compétence du point de vue de l'élève ? Du point de vue de l'enseignant ?
- ◇ Quelles sont ses composantes ?
- ◇ Quelles sont les habitudes d'apprentissage de l'élève ?
- ◇ Comment expliquer les différences observées entre les manières d'apprendre des élèves ?
- ◇ Comment améliorer ses méthodes ?

Ces différentes questions se retrouvent dans les dossiers qui suivent. Différentes activités sont proposées visant le développement de ces compétences par une réflexion des élèves sur leurs manières de faire et sur celles des autres. On n'y trouvera donc pas de recettes à donner aux élèves, pas de méthodes à enseigner, mais le développement de la prise en charge par chacun des stratégies les plus utiles pour lui en fonction des objectifs qu'il se fixe.

Les activités proposées sont prévues pour être réalisées en classe dans le cadre des cours de l'horaire habituel. Leur but est de participer au développement de compétences dont la mise en oeuvre est fondamentale lorsque l'on apprend.

⁸ Cf. Romainville M., *Savoir parler de ses méthodes*, Bruxelles : De Boeck, 1993.

Travailler le développement des compétences transversales, oui... mais !

❶ J'ai ma matière à voir, je n'ai pas le temps, moi je dois boucler mon programme.

Si le temps à consacrer à ces activités renseigné de manière indicative dans les fiches, vous paraît énorme, voire inacceptable, voici quelques réflexions et propositions.

Les objectifs de la réforme du premier degré mettent l'accent sur l'acquisition et le développement par les élèves de **compétences**, notamment de **compétences transversales** et cela, dans toutes les disciplines. C'est donc l'affaire de tous les professeurs. Ce développement ne peut se faire qu'en y consacrant du **temps en classe**.

« L'institution scolaire et chaque enseignant ouvriront aux compétences transversales l'espace nécessaire à leur déploiement et à l'exploitation optimale du potentiel varié dont chaque élève et chaque groupe d'élèves disposent. »

(Mauhoux P., 1994, Socles de compétences, Bruxelles)

Concrètement, le professeur devra donc adapter son cours, faire des choix, diminuer le temps accordé à la matière, aux contenus... Ces choix peuvent, par exemple, être pilotés par les prérequis indispensables pour les années suivantes ou par les activités qui valent vraiment la peine d'être réalisées pour leurs valeurs en terme d'apprentissage.

Par ailleurs, les activités proposées dans les fiches pratiques peuvent être ventilées dans différents cours et donc mises en oeuvre par différents professeurs d'une même classe. Cela implique évidemment une coopération entre ces professeurs.

De plus, il s'agit peut-être selon la formule traditionnelle " d'accepter de perdre du temps pour en gagner par la suite. " En effet, si ces activités débouchent sur une plus grande prise en charge des élèves par eux-mêmes, un climat d'apprentissage et une autonomie plus marquée, bien des remarques, menaces ou conseils deviendront inutiles. Bien du temps et de l'énergie seront ainsi gagnés pour le reste de l'année !

Enfin, des enseignants ont observés que lorsque les élèves sont habitués à travailler les compétences transversales à l'aide de ces fiches, ce genre d'activité peut se faire plus rapidement. Par exemple, après quelques activités, il ne sera plus nécessaire d'expliquer en long et en large que vous souhaitez consacrer du temps à l'apprentissage de compétences transversales, au sein de votre cours, qui lira leurs réponses aux questionnaires, comment vous allez exploiter celles-ci...

Il y a également beaucoup de chance que leurs représentations initiales par rapport aux compétences transversales évoluent, par exemple d'une conception figée à une conception évolutive, ce qui facilitera également votre tâche.

② Cela s'apprend en le faisant tout seul.

« Quand j'étais à l'école, on ne m'a jamais appris à prendre des notes, à étudier,... j'ai appris toute seule et j'ai quand même réussi ! »

Le métier d'enseignant a évolué. La société attend aujourd'hui d'un enseignant non seulement qu'il présente et enseigne une matière mais aussi qu'il veille à son appropriation personnelle par chacun de ses élèves. C'est sans doute un fameux défi. C'est beaucoup plus difficile à faire qu'à dire mais cette idée s'est imposée dans les mentalités actuelles : on considère que l'enseignant n'est pas seulement quelqu'un qui doit « donner » son cours mais qu'accompagner ses élèves dans leur apprentissage personnel fait partie de son métier.

Une des raisons de cette évolution réside dans le changement de public qu'a connu le secondaire avec la prolongation de la scolarité obligatoire et la volonté politique de poursuivre un enseignement du fondement ouvert à tous jusqu'au premier degré du secondaire. Or, la réussite scolaire s'explique en partie par la maîtrise de compétences transversales (synthétiser, mémoriser, etc.) qui n'étaient pourtant jamais enseignées explicitement à l'école. Ceux et celles qui les maîtrisaient le devaient, pour l'essentiel, à leur environnement familial proche ou au courant des us et coutumes de l'école. Une réelle démocratisation de la réussite des parcours scolaires passerait par la prise en charge, par l'école, du développement de ces compétences, à travailler en tant que telles durant le temps scolaire.

En effet la société a confié à l'enseignement aujourd'hui, une nouvelle mission : assurer au plus grand nombre une base de connaissances nécessaire pour s'inscrire dans la société moderne, en personne responsable capable de se former continuellement de façon à s'adapter aux nouvelles nécessités liées au développement des technologies notamment.

③ Cela ne s'apprend pas, c'est inné !

« C'est "inné" : il y a ceux qui ont de l'ordre, ceux qui savent s'organiser, ceux qui voient tout de suite ce qui est essentiel ou accessoire... vous n'y changerez rien ! C'est la même chose pour la mémoire : on en a ou on n'en a pas. »

Le parti pris ici est, au contraire, que les compétences transversales sont « éducatibles » : elles peuvent s'apprendre, être développées. D'ailleurs, on se représente aujourd'hui l'intelligence non comme un ensemble d'aptitudes stables mais comme un ensemble de connaissances et de stratégies mentales susceptibles d'être améliorées par les pratiques et la réflexion métacognitive.

De plus, il faut bien mesurer le caractère limitant de telles affirmations, pour l'élève et pour l'enseignant. Si vraiment on a ou on n'a pas la « bosse » des math, on « sait » ou on « ne sait pas » mémoriser, etc., à quoi sert l'école ? Quelle perspective s'ouvre à l'élève qui estime ne pas avoir la « bosse » ou ne pas « savoir » ... ? Que conserve encore d'exaltant le métier d'enseignant si l'avenir intellectuel des élèves s'est joué avant six ans par le développement de « bosses » ou d'« aptitudes » de base ?

En travaillant avec les fiches proposées dans les dossiers qui suivent, des professeurs ont observé que les compétences sont « éducatibles ».

④ Je ne suis pas formé pour cela

Permettre aux enseignants qui le souhaitent de « se lancer » dans des actions de développement des compétences transversales est un des objectifs des dossiers proposés. Si plusieurs enseignants expérimentent ensemble leur utilisation, les échanges qu'ils pourront mener à ce propos seront sans doute utiles pour progresser dans ce travail d'accompagnement de l'apprentissage des élèves.

Travailler les compétences transversales, c'est accepter de travailler sur des comportements humains et donc du flou ; il faut composer avec l'incertitude. Celle-ci sera féconde si elle permet de se rapprocher de l'enfant, de mieux le comprendre sans le juger. C'est peut-être là un élément important qui fait la richesse du métier d'enseignant.

Etapes importantes dans l'apprentissage de compétences transversales

L'analyse des activités présentées dans les fiches pédagogiques des différents dossiers met en évidence des étapes fréquentes ; chacune peut jouer un rôle dans l'apprentissage et le développement de compétences transversales.

Le processus est pourtant non linéaire car il n'existe pas de chronologie stricte dans la succession des étapes.

Leur présentation a un double objectif :

- ◇ mettre en évidence l'esprit et les caractéristiques sous-jacents à la réalisation des activités présentées dans les dossiers spécifiques à chaque compétence,
- ◇ promouvoir l'élaboration d'autres activités, dans le même esprit, par extrapolation.

Selon le type de compétence traitée, certains éléments développés ci-dessous seront plus ou moins pertinents.

Ces différents éléments constituent donc plus un point de repère qu'une marche à suivre stricto sensu.

La construction des outils pédagogiques ci-joints (les dossiers) a, dès le début de sa réalisation, visé à mettre en avant une démarche de réflexion sur les manières d'apprendre. Ainsi les activités proposées font une place importante à la métacognition (prise de conscience, analyse et régulation de ses manières d'apprendre), c'est leur originalité première.

La métacognition a une double composante. C'est un **savoir**, un ensemble de connaissances que l'élève se construit à propos de ses manières d'apprendre. Mais c'est aussi une **action**, l'utilisation de ces connaissances pour améliorer ses manières d'apprendre. Développer la métacognition des élèves comprend donc deux étapes :

1. favoriser le développement de leurs connaissances métacognitives ;
2. susciter l'utilisation de ces connaissances par les élèves pour améliorer leurs manières d'apprendre.

1. Favoriser le développement de leurs connaissances métacognitives

Comme tout savoir, la construction du savoir métacognitif passe par les étapes suivantes :

- l'émergence des connaissances antérieures de l'élève ;
- la confrontation avec d'autres connaissances, celles des autres élèves et du professeur pour éclairer, restructurer et développer les connaissances antérieures.

L'émergence des connaissances antérieures est une étape descriptive correspondant à un temps de réflexion individuelle; elle est suivie d'une confrontation, c'est-à-dire d'échanges entre les élèves, qui permet à chacun de découvrir les connaissances métacognitives des autres élèves et de se forger un langage plus ou moins commun.

Cette étape est importante : en effet, si les stratégies pédagogiques mises en oeuvre par les enseignants se fondent sur une représentation de l'apprentissage différente de celle de leurs élèves, elles perdront sans doute de leur efficacité. Il est difficile de faire l'économie de l'émergence des connaissances préalables de chacun étant donné leur caractère à la fois subjectif et singulier.

Cette étape est une opportunité de dialogue et de participation de chacun. Elle peut favoriser le respect de ce qui est dit, puisque par essence les connaissances métacognitives ne peuvent être exprimées par personne d'autre que par celui qui les décrit. Même si elles peuvent être analysées, elles sont à respecter puisqu'elles appartiennent à l'individu.

L'émergence des connaissances métacognitives et leur analyse peuvent se réaliser à propos d'une série d'éléments repris ci-dessous :

- ◇ la signification de la compétence transversale,
- ◇ la perception des élèves de l'utilité de la compétence transversale,
- ◇ la perception des élèves de l' " éducabilité " de la compétence transversale et de leur propre niveau de compétence,
- ◇ les facteurs qui influencent l'exercice de la compétence,
- ◇ les stratégies mises en oeuvre dans l'exercice de la compétence.

1.1. La signification de la compétence

Il s'agit de faire émerger la **signification** que chacun accorde à la compétence transversale traitée. Que mettent les élèves et les professeurs derrière les mots s'autoévaluer, faire attention, gérer son temps, synthétiser, mémoriser, etc.. Comment définissent-ils la compétence ? A quoi font-ils référence ?... Il s'agit en effet de se comprendre pour travailler en harmonie par la suite. De plus, c'est déjà une première étape de la métacognition par les élèves et une source d'informations utiles aux professeurs dans l'accompagnement de l'apprentissage qu'ils vont réaliser.

Exemples de questions reprises dans les fiches :

Pour moi, gérer son temps, c'est..., pour moi un élève qui gère très bien son matériel scolaire est un élève qui..., pour moi mémoriser c'est...

1.2. La perception des élèves de l'utilité de la compétence

Il s'agit de faire émerger la perception que les élèves ont de l'utilité, de l'intérêt, du sens de la compétence, c'est-à-dire la pertinence pour eux, ce qu'ils en pensent vraiment et non ce qu'ils ont toujours entendu dire. C'est une porte d'entrée pour motiver les élèves à s'investir dans un travail de développement de la compétence.

Si les élèves considèrent d'emblée que la maîtrise de la compétence transversale est très utile, très importante, cette étape leur permet simplement d'en prendre conscience et probablement de renforcer encore leur point de vue.

En revanche, pour les élèves qui n'accordent au départ aucune importance, aucune utilité à la compétence en question, le but de cette étape est d'exploiter le potentiel de la classe, c'est-à-dire confronter leurs avis à ceux des autres élèves, pour qu'ils puissent éventuellement négocier, voire nuancer leur point de vue.

Une autre manière de faire serait de profiter d'une situation vécue en classe ou de placer les élèves dans des situations qui leur permettent de prendre conscience de la place de la compétence en jeu.

Par exemple, il arrive que lors de la correction d'une interrogation, les élèves s'exclament : " Ah, c'est ça qu'il fallait répondre !" Si la question était correctement formulée et sans ambiguïté, c'est l'occasion idéale pour leur faire découvrir que s'ils n'ont pas bien répondu à cette question, c'est probablement parce qu'ils n'avaient pas bien lu la question. Cela pourrait déboucher sur une prise de conscience de leur part de l'importance d'une lecture attentive de celles-ci et du respect des consignes.

Exemples de questions reprises dans les fiches :

Cite cinq exemples où il est indispensable de faire attention, dans ta vie de tous les jours, hors de la classe. A quoi cela me sert-il de faire attention en classe ? En quoi est-ce utile, pour moi ? A quoi cela me sert-il de gérer mon temps ? En quoi cela m'est-il utile ? Mémoriser, c'est utile pour... Cite rapidement les trois avantages les plus importants pour toi d'avoir un cartable en ordre.

1.3. La perception des élèves de l' « éducatibilité » de la compétence et de leur niveau de compétence

Par « éducatibilité », on entend la possibilité de s'améliorer, de progresser, d'apprendre.

Pour que les élèves s'investissent dans un travail sur le développement d'une compétence transversale, il est fondamental qu'ils considèrent qu'une compétence fait partie de ce qu'il est possible d'apprendre, qu'ils conçoivent la compétence comme une entité évolutive et non comme un don figé établi une fois pour toutes. Ce n'est que dans la mesure où je crois que je peux apprendre que j'apprends !

Par ailleurs, si l'élève est intimement convaincu qu'il n'est pas capable de mettre en oeuvre telle ou telle compétence correctement, il y a peu de chances qu'il s'engage réellement dans l'apprentissage de celle-ci. C'est le cas, par exemple, d'élèves qui disent « je suis incapable de retenir des dates », « je ne sais pas me concentrer », « je n'ai jamais pu m'évaluer correctement ». Ce sentiment d'incompétence bloquera sans doute tout apprentissage d'autant plus s'il est associé à l'idée que la compétence est inéducable.

Comme pour la perception de l'utilité de la compétence, les avis divergents enregistrés dans la classe pourront servir à faire accepter la possibilité de développer telle ou telle compétence pour les élèves qui la considéraient comme fixée une fois pour toutes, non éducable (« *la mémoire, on en a ou on n'en a pas* », « *l'ordre, c'est inné* »). De plus on pourrait se référer à d'autres compétences qui sont généralement admises comme pouvant se développer telles que lire, jouer d'un instrument, cuisiner...

Aux élèves qui se considèrent incompétents, il sera souvent nécessaire de commencer par faire découvrir qu'ils peuvent développer leur compétence et ensuite leur donner des occasions de la mettre en oeuvre, avec fruit, dans des activités qui en même temps leur en assureront un développement progressif.

Exemples de questions reprises dans les fiches :

Je peux améliorer ma façon de mémoriser, cela vaut la peine de faire des exercices pour améliorer ma mémoire... Si je fais beaucoup d'exercices d'attention, mon attention augmentera. (Vrai ou faux pour toi ?)

J'ai classé autant de documents correctement... J'ai mémorisé autant d'éléments...

1.4. Les facteurs qui influencent l'exercice des compétences transversales

Dans l'exercice de toute compétence, chaque personne sera influencée par différents facteurs extérieurs à son exercice proprement dit, par exemple, l'état de fatigue, l'environnement sonore, l'attrait de l'activité, la discipline à laquelle elle appartient, l'image que se fait l'élève du professeur...

D'une part, ces influences peuvent être positives ou négatives par rapport à l'exercice de la compétence. D'autre part, la personne sur laquelle elles s'exercent peut avoir ou non des possibilités de les modifier.

Il peut donc être intéressant pour chacun de rechercher ce qui peut l'influencer dans l'exercice de la compétence, faire un tri entre ce qui pour lui est positif et ce qui est négatif et entre les facteurs sur lesquels il peut agir et ceux sur lesquels cela lui est impossible. La prise de conscience par les élèves des facteurs qui influencent pour eux l'exercice concret de la compétence est un des éléments qui devrait leur permettre de progresser.

Cette étape a un caractère diagnostique, elle est l'occasion pour le professeur et les élèves de se rendre compte des difficultés rencontrées, d'estimer le chemin à parcourir et d'isoler les éléments à privilégier dans l'apprentissage.

Exemples de questions reprises dans les fiches :

Ce qui influence ma gestion du temps, c'est... Qu'est-ce qui m'empêche de faire attention ? Les problèmes que je rencontre dans la gestion de mon matériel scolaire sont...

1.5. Les stratégies mises en oeuvre dans l'exercice de la compétence

Par **stratégie**, on entend un ensemble de comportements structurés en fonction d'un but. Sous ce terme sont donc regroupés les techniques, les moyens... utilisés, les micro-comportements cognitifs adoptés par les élèves lors de la mise en oeuvre d'une compétence.

On peut considérer trois catégories de stratégies : celles dont les élèves se souviennent et qu'ils explicitent (passé), celles qu'ils viennent de mettre en oeuvre lors d'une activité qui leur a été proposée (présent) ou encore celles qu'ils imaginent pouvoir utiliser afin de progresser dans la mise en oeuvre d'une compétence transversale particulière (futur).

Pour essayer de réduire l'écart entre ce que les élèves disent qu'ils font et ce qu'ils font réellement, il est préférable que la réflexion sur ses stratégies se fasse consécutivement à l'exercice de la compétence sur des activités concrètes et non in abstracto. C'est-à-dire que les élèves recherchent des stratégies ou prennent conscience de leur manière de faire après avoir été placé dans une situation où ils mettent en oeuvre la compétence (par exemple, après un exercice de mémorisation, expliciter comment ils s'y sont pris ou bien, après dix minutes de cours du professeur, expliquer ce qu'ils ont fait pour faire attention).

Exemples de questions reprises dans les fiches :

Que s'est-il passé dans ta tête pendant que tu faisais attention ? Décris ce que tu as fait pour mémoriser ce texte, quelles stratégies as-tu mises en oeuvre ? Pour m'auto-évaluer, je... (décris tout ce que tu fais pour auto-évaluer ton travail) Concrètement, que dois-tu faire pour avoir ton cartable idéal et efficace chaque jour ? Comment puis-je m'améliorer pour reconnaître à quel cours appartient une feuille ? Comment puis-je m'améliorer pour reconnaître mes cours de ... et de ... ?

Pour le développement de l'élève, l'analyse des stratégies qu'il déploie pour accomplir une tâche lui fournit de l'information en ce qui concerne leur nature et leur efficacité. Ensuite, la comparaison avec d'autres stratégies qui lui sont proposées lui permettra de remettre en question les siennes, de prendre position en fonction de ses habitudes, de sa personnalité, de son contexte d'apprentissage, de son environnement, de ses contraintes.

Pour cette étape, c'est une confrontation entre les différents avis des élèves de la classe qui permet d'élargir le champ des possibilités de chaque élève et qui est, dès lors, à la base d'une remise en question, d'un changement de comportement, d'une prise de décision, d'un engagement... C'est le plus souvent lors de la mise en commun des réponses et de leur exploitation que s'opère cette confrontation. Celle-ci, pour être efficace, doit se faire dans un esprit positif assurant le respect de chacun et ne jugeant pas les personnes.

2. Susciter l'utilisation de ces connaissances par les élèves pour améliorer leurs manières d'apprendre

Même si l'élève connaît les stratégies à mettre en place, il lui reste encore à les utiliser effectivement dans son travail personnel. Ainsi, si les activités de réflexion sur ses méthodes de mémorisation l'ont aidé à mieux percevoir une de ses lacunes, par exemple ne pas revenir en arrière assez souvent, il doit encore modifier concrètement sa manière d'étudier les prochaines leçons. Cette étape est cruciale, bien sûr. Il ne sert à rien que l'élève ait développé des connaissances nombreuses et sophistiquées à propos des compétences transversales s'il ne les met jamais en pratique. Cette mise en oeuvre du savoir métacognitif pourrait comporter trois étapes :

- la **planification** : fixer les modifications concrètes et précises à apporter dans ses manières d'apprendre ;
- l'**exécution** de ces modifications lors des tâches d'apprentissage ultérieures ;
- le **contrôle de l'efficacité** des modifications et une nouvelle adaptation de ses manières d'apprendre, si nécessaire.

C'est la raison pour laquelle certaines fiches invitent l'élève à expliciter les décisions prises à la suite des activités.

Exemples de questions reprises dans les fiches :

Pour reconnaître plus facilement mes cours de ... et de ..., je décide d'utiliser le moyen suivant. Pour avoir tous les jours mon cartable idéal et efficace je décide d'utiliser les moyens suivants.

De même, il est aussi suggéré, dans certaines fiches, d'organiser à nouveau l'activité quelques jours, voire quelques semaines après, de manière à dresser, avec les

élèves, un bilan de ce qu'ils ont pu mettre en oeuvre et des résultats qui s'en sont suivis.

Le développement de la métacognition est donc l'approche généralement privilégiée par les activités proposées dans ces dossiers. Il ne faut pas pour autant négliger d'autres approches possibles. En particulier, quand la compétence peut facilement être décomposée en micro-comportements dont la maîtrise semble nécessaire à son développement, il peut être utile d'exercer de manière systématique ces micro-comportements. Certains dossiers comportent des activités de ce type. Ainsi le dossier « résumer » propose plusieurs activités d'exercisation de micro-comportements intervenant dans l'acte de résumer comme par exemple élaborer un mot clé pour chacun des paragraphes d'un texte.

Généralités à propos de l'utilisation des dossiers

1. Compétences traitées

Les outils de développement des compétences visent, selon la classification adoptée, des compétences transversales cognitives.

Les unes font partie des stratégies de gestion de l'apprentissage :

Gérer son temps
Gérer le matériel scolaire
Utiliser des outils de travail (dictionnaire, index...)
Respecter les consignes
S'autoévaluer

Les autres font partie des stratégies de traitement de l'information :

Faire attention
Résumer
Mémoriser

2. Des outils adaptables

De nouvelles activités peuvent être construites, dans le même esprit, en suivant les démarches communes à l'ensemble des activités.

On pourrait, par exemple, en réaliser pour le développement de compétences transversales qui n'ont pas été abordées, telles que : se poser des questions, recopier le tableau fidèlement, communiquer des informations... Ces dossiers n'ont ni la prétention de couvrir toutes les compétences transversales à travailler avec les élèves du premier degré du secondaire, ni celle d'envisager toutes les possibilités d'activité pour chacun des dossiers proposés. Les fiches pratiques devraient dès lors surtout stimuler la création de nouvelles activités.

Des activités semblables devraient également pouvoir être construites pour favoriser le développement de compétences transversales socioaffectives. L'esprit et les processus mis en oeuvre ici pourraient être transférés à cette autre catégorie de compétences transversales.

3. A utiliser avec souplesse

L'ordre des activités proposé dans les dossiers est purement indicatif. De même il n'est pas nécessaire d'utiliser toutes les fiches d'un dossier ni toutes les questions proposées dans une fiche élève, parfois une seule sera retenue.

Chaque utilisateur doit se sentir à l'aise par rapport aux activités qu'il propose à ses élèves. Pour cela, il sera peut-être amené à écarter certaines fiches.

Il peut être utile de modifier la formulation de certaines questions pour les rendre plus accessibles à ses élèves en tenant compte de leur contexte de formation.

4. Coopérer

Ces outils peuvent être l'occasion de partager et de communiquer entre collègues qui se posent les mêmes questions, qui rencontrent les mêmes problèmes (les élèves de telle classe sont très dissipés, les élèves d'une autre classe n'ont jamais leur matériel...).

Si la prise en charge par plusieurs professeurs d'une même classe crée un effet synergique pour les élèves et offre des avantages évidents (répartition du travail, cohérence aux yeux des élèves, partage des expériences vécues...) elle n'est toutefois pas indispensable à l'utilisation des fiches. Une simple communication où chacun fait savoir aux autres ce qu'il a réalisé peut suffire. Dans certaines écoles, qui ont impliqué un grand nombre de professeurs dans le test des fiches pratiques, un système d'affichage aux valves de la salle des professeurs est un système souple qui a très bien fonctionné. Il s'agit d'inscrire sur un tableau prévu à cet effet, la date, la classe, le nom du professeur et l'activité dès que celle-ci a été réalisée avec les élèves. Cela permet aux collègues de ne pas la proposer aux mêmes élèves quelques semaines plus tard, éventuellement d'embrancher sur la réalisation d'une activité complémentaire ou tout simplement d'en parler en classe, d'y faire référence.

A l'opposé, un système plus lourd de réelle coordination horizontale et verticale consiste à définir a priori qui fait quoi, dans quelle classe. Les professeurs choisissent alors les activités qu'ils réaliseront avec leurs élèves en cours d'année en fonction de leur affinité avec la compétence transversale, du type de discipline qu'ils enseignent, des difficultés spécifiques qu'ils rencontrent dans leur classe, etc... et s'engagent alors à les réaliser. C'est un système à redéfinir chaque année, qui peut limiter la spontanéité et l'esprit d'initiative mais peut aussi s'avérer utile pour un établissement qui choisirait, par exemple comme projet de degré, de réaliser l'ensemble des activités du dossier sur deux ans.

Entre ces deux extrêmes, il y a place pour bien d'autres possibilités de coopération.

5. Faire des choix

Il reviendra à chacun de tester, d'évaluer les possibilités d'application des activités proposées dans son propre contexte professionnel (type de public, moments, temps à y consacrer...). Elles ont été conçues pour des élèves du premier degré de l'enseignement secondaire, ce qui n'exclut pas qu'elles soient adaptables à d'autres niveaux d'enseignement.

Parce qu'elles créent le dialogue, placent l'élève au centre de l'apprentissage, respectent l'individualité, misent sur les potentialités de chacun, ces activités permettent parfois de réconcilier des élèves non motivés avec l'école, avec les enseignants. Elles génèrent de l'intérêt pour l'école ou pour un cours, déclenchent des comportements positifs face à des tâches particulières... Il faut pourtant rester prudent. Même si pour des élèves déscolarisés, en rupture avec l'école, des élèves qui n'accordent pas de valeur, pas d'intérêt, pas de sens à l'école, et/ou à la discipline enseignée, il est possible que le travail sur les compétences soit une porte d'entrée, il ne faudrait peut-être pas court-circuiter un travail préliminaire, de fond, qui consisterait, par exemple, à travailler tous ensemble l'intérêt, le sens de l'école, à élaborer des projets communs...

6. Attendre ou créer le besoin

Il est également vivement recommandé d'attendre le moment adéquat pour intervenir, il faut que les élèves ressentent des difficultés dans la mise en oeuvre de la compétence, en soient conscients et éprouvent le besoin de s'améliorer.

Une première étape consistera donc probablement à susciter cette prise de conscience chez les élèves. Tous les professeurs qui ont testé ces fiches s'accordent à dire qu'il est indispensable d'attendre ou de créer le besoin pour réaliser les activités présentées dans les dossiers.

Il va de soi que, si aucun problème, aucune lacune ne sont observés dans la classe à propos d'une compétence transversale, le professeur ne réalisera pas les activités qui s'y rapportent !

7. Répartir dans le temps

Comme pour toute activité, c'est l'aspect novateur, étonnant de ces activités qui détermine en partie l'entrain des élèves, leur intérêt. Il faudrait donc veiller à les répartir de manière adéquate dans l'année en continuant à progresser dans la matière. La plupart des activités ne peuvent d'ailleurs se réaliser que sur un contenu disciplinaire à déterminer.

8. Favoriser l'expression

Les questionnaires et les interviews largement utilisés ici sont des techniques qui dépendent des capacités d'expression de l'élève.

C'est un risque éventuel dont il conviendra de tenir compte pour aider, soutenir, accompagner les enfants les plus démunis en capacités d'expression. Il faudra les encourager à s'exprimer oralement ou par écrit, sans relever systématiquement les erreurs ou les maladresses et encore moins coter leur écrit, ce qui annihilerait probablement leur élan.

Pour la plupart des activités proposées, une fiche élève à compléter par chaque enfant est prévue, il va de soi que chacun y répond librement (au crayon ou au stylo, par phrases ou par mots-clés...), qu'il est également possible d'organiser l'activité de manière exclusivement orale, à condition que chaque enfant ait un temps de réflexion individuel. Ce moment individuel est important pour que chaque élève se sente réellement impliqué dans le travail. Il permet d'éviter, lors de la mise en commun des réponses, qu'après quelques interventions d'élèves les autres répondent : " je pense comme les autres ", " je n'ai rien à ajouter ", " tout a été dit "... En effet, l'implication personnelle de chacun est un des éléments dont dépend la réussite de ce travail.

9. Tenir compte de l'habitude à travailler de cette manière

L'habitude des élèves à travailler les compétences transversales conditionnera également l'importance à accorder aux différents aspects proposés. Par exemple, après avoir travaillé deux ou trois compétences avec les élèves il est possible que la conception initiale figée des compétences fasse place à une conception évolutive. Il serait donc superflu de traiter encore avec ceux-ci la question de la possibilité de développer sa compétence.

Après quelque temps, l'enseignant pourrait même mettre en évidence la démarche poursuivie pour l'apprentissage et le développement de compétences transversales (prise de conscience de ses propres représentations, confrontation à d'autres représentations, analyse et prise de décision) de telle manière que les élèves puissent intérioriser et peut-être reproduire cette même démarche dans d'autres situations auxquelles ils seraient confrontés.

10. Respecter les réponses

La plupart des questions des fiches-élève sont des questions ouvertes qui « ratissent large » et offrent ainsi tant une diversité qu'une complexité de réponses⁹. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

La prise de conscience de cette diversité et de cette complexité est enrichissante et peut être l'occasion pour le professeur d'installer un climat de confiance, d'ouverture et de respect dans la classe. A priori toutes les réponses sont acceptées, même si la réponse ne correspond pas à la question posée. Alors une phrase-clé telle que “ Quel lien fais-tu entre la question et la réponse que tu donnes ? ” peut aider l'élève à s'en rendre compte.

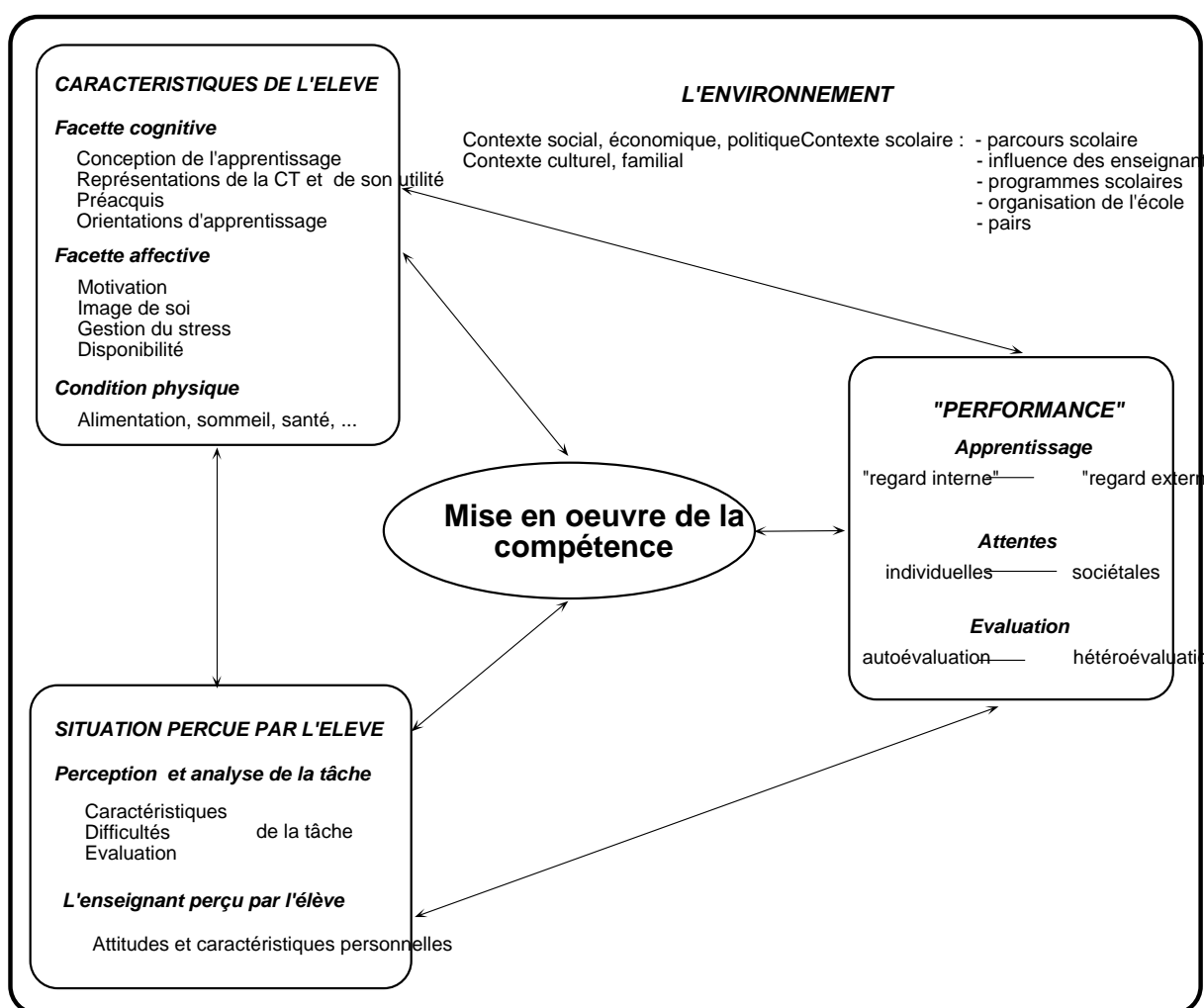
⁹ Voir les exemples de réponses d'élèves au dos de chaque dossier.

D'autres pistes pour le développement des compétences

Parmi d'autres, une piste pour le développement des compétences transversales pourrait être d'agir sur des facteurs qui influencent leur exercice.

1. Le modèle

Le modèle présenté ci-dessous doit être lu comme un ensemble d'éléments en interaction et constituant un système. Comme les flèches l'indiquent, certains éléments peuvent en influencer d'autres et être influencés à leur tour. Une "mesure" de l'influence réelle de chacun des éléments ne peut être réalisée. La situation est complexe et le poids des différents facteurs peut varier.



Facteurs influençant l'exercice d'une compétence transversale

Comme tout modèle, celui-ci est perfectible, notamment afin de tenir compte d'autres facteurs dont l'influence n'a pas été prise en compte ici. Il ne s'agit en aucun cas d'une liste exhaustive, mais plutôt d'un incitant à établir sa propre liste de facteurs intervenant dans l'exercice d'une compétence déterminée, dans une situation donnée.

La variable « temps » a également une grande importance. Tous les éléments du système présenté évoluent avec le temps : non seulement l'importance des facteurs peut varier dans le temps, mais certains peuvent disparaître et d'autres se manifester.

2. Commentaires

Lors de la mise en oeuvre d'une compétence transversale, différents types de facteurs interviennent.

Certains sont liés à la personne, d'une part, ses propres caractéristiques (par exemple, l'élève a une conception de la mémorisation, il est dans une certaine condition physique...) et, d'autre part, sa perception de la situation (comment il conçoit, a priori, la tâche, comment il ressent l'enseignant...).

D'autres interviennent plus spécifiquement dans la mise en oeuvre même de la compétence transversale : la métacognition « régule » la procédure utilisée, les stratégies de support « gèrent » les ressources de l'apprentissage et les stratégies primaires visent à traiter l'information.

D'autres enfin peuvent être considérés comme le résultat, comme la production qui a nécessité l'exercice de la compétence, ce sont les « performances »; elles peuvent correspondre à des attentes.

Tous ces facteurs évoluent dans un environnement et dans le temps.

3. L'utilisation de ce modèle

Le **modèle présentant des facteurs influençant l'apprentissage et le développement des compétences transversales** constitue un autre outil au service des enseignants car il permet de visualiser différents facteurs sur lesquels une action peut être entreprise à l'école en vue d'améliorer l'apprentissage et le développement des compétences transversales.

Exemples :

En passant en revue les différents facteurs, on examine le « rapport à la matière » et on constate que tel élève se considère comme « nul » dans cette discipline ; dans ce cas une remédiation devrait peut-être avant toute autre chose l'aider à prendre conscience qu'il peut y être « bon ».

Les travaux à domicile de tel élève sont mauvais ; en observant le facteur « conditions de travail chez soi » on constate que celles-ci sont défavorables. Une remédiation utile sera de ne pas lui donner de nouveaux exercices à réaliser à la maison !

L'élève comme le professeur peuvent avoir prise sur certains facteurs pour les modifier positivement ; pour d'autres ils ne pourront rien faire. Une première utilisation du tableau pourrait être de s'en servir pour mettre en évidence les facteurs sur lesquels il est possible d'agir :

ceux sur lesquels l'élève peut et veut agir ;
ceux sur lesquels le professeur peut et décide d'intervenir.

Les différents facteurs envisagés peuvent être détaillés et traduits en questions concrètes que peuvent se poser les enseignants pour une analyse de ce qui influence l'exercice des compétences. L'enseignant peut systématiser ce type de questionnement dans un questionnaire ou encore en discuter à bâtons rompus avec

ses élèves. Les questions peuvent être posées « dans l'absolu », mais il est préférable d'y avoir recours dans le cadre d'une mise en situation, par exemple en profitant de l'évaluation des résultats d'une activité. De cette façon, les élèves font référence à une expérience qu'ils viennent de vivre et qu'ils peuvent partager entre eux.

Quelques propositions de questions à titre d'exemple :

Les caractéristiques de l'élève

L'élève tend-il à apprendre de manière superficielle ou profonde ou stratégique ?

Une étude en surface peut caractériser l'élève qui axe son travail sur la reproduction, tandis que l'étude en profondeur montre un travail axé sur la recherche de sens et l'étude stratégique oriente l'élève vers la recherche de bonnes performances scolaires. Mais attention, l'élève ne peut être catégorisé une fois pour toutes dans telle ou telle approche, car il s'agit, d'une part, de pôles entre lesquels on se positionne sur un continuum, d'autre part, d'une approche en partie dépendante du contexte (si je demande à l'élève de reproduire, il est vraisemblable qu'il n'ira pas plus loin).

Dans la facette affective, on trouve l'image de soi :

L'élève s'estime-t-il capable de réaliser l'exercice proposé ?

La situation perçue par l'élève

Les caractéristiques de la tâche à travers laquelle l'élève va développer une compétence influencent l'exercice de celle-ci :

Quelle importance accorde-t-il à la tâche et à son contexte ?

Quelle utilité accorde-t-il à l'activité ? Quelle utilité de la tâche perçoit-il ?

Comment perçoit-il la discipline (mathématiques, français, gymnastique, etc.) ?

Comment voit-il les stratégies d'évaluation mises en place par le professeur ?

Pour les enseignants, développer des compétences transversales, c'est...

Voici à titre d'exemple, quelques réponses d'enseignants...

« Voir son métier d'enseignant sous un autre angle »

« Je n'ai pas encore réussi à en voir l'utilité »

« Se centrer sur l'essentiel que l'élève doit acquérir. »

« C'est pas facile ! »

« Développer l'intelligence de mes élèves. »

« Favoriser l'apprentissage de ma matière »

« Centrer l'apprentissage sur l'élève. »

« C'est encore une nouvelle tendance pédagogique ! »

« C'est important mais il faut persévérer et ça c'est difficile. »

« Cela vaut la peine, mais il faut être patient »