

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nous présentons ici une (et seulement une parmi d'autres possibles) façon de conceptualiser la compétence «envisager des possibles, saisir des opportunités». Celle-ci a un intérêt particulier dans la lutte contre les inégalités. En effet, dans des milieux privilégiés, certaines personnes ont d'elles-mêmes une image positive qui les conduit à se penser libres et sûres d'elles-mêmes. Elles sont prêtes et aptes à inventer leur histoire et la penser comme un avenir ouvert, à prendre des risques mesurés. D'autres, au contraire, sont marquées par la vie et leur condition sociale au point qu'elles ne se pensent guère capables de jouir d'une certaine liberté de pensée et d'action. Ces dernières voient leur avenir bouché. Pour les premières, le choix est exaltant et correspond aux sentiments de leur milieu. Pour les secondes, choisir apparaît d'abord comme quelque chose d'insécurisant, voire de menaçant. Ainsi, un certain nombre d'élèves se sentent des gagnants et sont prêts à saisir les possibilités offertes. D'autres, plutôt timorés, adoptent un comportement de repli sur soi ou sur un groupe de référence. Enseigner cette compétence aux jeunes, pour qu'ils développent son usage, y compris dans la vie quotidienne, indique bien la dimension sociopolitique de ce genre de choix éducatifs.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cela donnera sans doute des réponses du genre :

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

L'évocation de ces représentations spontanées amène deux remarques.

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

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

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

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

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

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

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

Les réactions des élèves permettent de faire quelques observations.

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

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

- Il y a celles où on développe des possibles en fonction d'un projet particulier (aménager sa maison, par exemple).
- Il y a des situations se situant hors de tout projet précis (on dispose d'un jour de classe libre ; que pourrait-on faire durant cette journée ?). L'objectif est alors de voir les choses tous azimuts sans être trop conditionné par ses a priori.
- Dans certains cas, un problème est présenté comme n'ayant qu'une solution, celle apportée par les autorités ou les spécialistes. Cette dernière s'imposerait donc nécessairement (comme exemple, citons des aménagements urbanistiques à apporter à un quartier ou le choix d'un système énergétique). Envisager les possibles est alors une résistance aux technocrates qui prétendent proposer la seule solution rationnelle. Cette résistance se manifeste dans la conviction qu'il y a certainement d'autres solutions auxquelles on n'a pas encore pensé. La recherche d'idées autres, neuves, originales, qui résulte de cette conviction.
- Il y a des situations où le facteur temps peut intervenir : il faut agir dans l'urgence. Pourtant, face à un événement pressant, il est souvent bon de se donner un temps d'arrêt - même s'il est court - et d'envisager des « possibles ».
- Il y a des situations où la recherche des « possibles » se fait en réaction à des frustrations. C'est parce que je ne suis pas satisfait ... que je cherche une autre solution.
- Il y a des situations où une collectivité est concernée ; la recherche des « possibles » se fera alors en fonction d'objectifs communs, comme dans un comité de quartier qui lutte contre un projet urbanistique. Il faut remarquer qu'un groupe est plus que la somme de ses individus ; une équipe peut acquérir ou faire preuve d'une compétence particulière du fait de l'équipe et pas seulement de ses individus pris séparément. Ainsi, dans un match de volley, une équipe mieux soudée peut gagner, même si ses joueurs sont moyens, face à une équipe composée d'excellents joueurs mais qui jouent en individuel sans construire les trois passes par exemple. Dans les équipes sportives, comme dans les équipes chirurgicales, et bien d'autres, c'est l'équipe qui est compétente et non chaque individu pris séparément.
- Il est des situations où les gens se sentent fort impliqués, d'autres pas ; ceci fait référence à la dimension affective liée à l'usage de la compétence ; des blocages, liés à des traditions familiales ou culturelles ainsi qu'à des traits de caractères individuels peuvent apparaître ; à l'inverse, des motivations fortes peuvent stimuler des personnes dans la recherche de possibles ou dans la saisie d'opportunités...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

On reprend les éléments apparus lors des étapes antérieures et on les systématise. Cela donne une définition produite par les participants. Pour cela, on répondra à la question du

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'apprenant :

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

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

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

Ce type d'évaluation formative pourrait être pratiqué plusieurs fois au cours d'une même année, en appliquant la compétence dans des situations différentes - disciplinaires ou prises dans la vie quotidienne. Y a-t-il évolution entre les moments d'évaluation ?

Tant que la compétence n'est pas bien maîtrisée, les apprenants reprennent le travail ! Mais ils savent que, pendant l'apprentissage, ils ne seront pas pénalisés : ils gardent un droit à l'erreur.

Étape 9. Développer une métacognition.

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

Cette neuvième étape s'appuie sur tout ce qui précède. Elle invite les jeunes à réfléchir à la manière dont ils ont mis leur intelligence en action pour progresser dans la maîtrise de la compétence ainsi qu'aux différentes étapes franchies.

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

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

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

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

Avec des élèves, il est aussi intéressant de :

- repérer le chemin parcouru depuis les représentations spontanées de la compétence jusqu'aux applications dans différents contextes ;
- faire prendre conscience aux élèves que cette démarche se fonde sur une contextualisation suivie d'une décontextualisation et enfin d'une recontextualisation du savoir par les élèves eux-mêmes ;
- faire prendre conscience aux jeunes l'intérêt de tester et de confronter une production ;
- faire prendre conscience aux jeunes que la sphère de l'affectif² colore, sans cesse, la façon avec laquelle on envisage des possibles ou on saisit une opportunité et donc, forcément, influence toute prise de décision, toute action ou tout comportement ;
- faire prendre conscience aux jeunes que la dynamique d'un groupe peut conférer à ce dernier une compétence particulière.

Étape 10. Certifier

Pour certifier une compétence, on peut faire passer un test du type de celui expliqué à l'étape 8. Évaluer pour certifier appelle une mesure d'un degré de maîtrise de la compétence. Rappelons qu'un élève est « jugé » compétent quand il « donne des signes (des indicateurs) de compétence » dans une situation à laquelle il est confronté. Ceci suppose que les formateurs ont défini, préalablement, le niveau de « performance » que doit atteindre l'apprenant pour pouvoir déterminer s'il a acquis ou non la compétence. On ne certifie que si cela est nécessaire, c'est-à-dire si la maîtrise de la compétence fait partie d'un programme et s'il est jugé impératif de la posséder pour réussir l'année.

Exemples :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tenir compte de la dimension affective et du processus métacognitif tout au long de la démarche	<ol style="list-style-type: none"> 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les représentations spontanées et ses réactions affectives. 2. Essayer une première définition spontanée de la compétence. 3. Raconter une série de situations où cette compétence pourrait être applicable (situations qu'on peut considérer comme analogues selon certains critères, qui présentent un "air de famille"). 4. Approfondir la conceptualisation (définition) de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective des situations évoquées. 5. Se donner une définition plus affinée et plus transférable de la compétence (la conceptualiser et poser des attributs caractéristiques de son occurrence). 6. Tester la pertinence de la définition. 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines. 8. Évaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore. 9. Développer une métacognition. 10. Evaluer de manière certificative.
---	---