

Troisième partie. Annexes : réponses à des questions souvent posées

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

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

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

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

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

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

Perspectives pour l'avenir

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

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

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

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

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

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

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

1. Partir des représentations

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

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

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

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

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

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

2. Essayer une première définition

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

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

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

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

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

3. Adopter une définition élaborée de la compétence

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

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

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

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

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

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

4. Appliquer la grille à de nouvelles situations

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. La modélisation de la compétence

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Trouver des indicateurs

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

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

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

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

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

7. Approfondir et/ou évaluer

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

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

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

8. Investir la compétence dans sa vie

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

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

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

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

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

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

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

1. Etablir un programme pour plusieurs années

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Travailler plusieurs compétences

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quelles sont les principales difficultés rencontrées ?

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

Quels sont les points forts de la méthode ?

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

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

Quelles sont les réactions des élèves ?

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

Quelle place réserver aux compétences dites négligées ?

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

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

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

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

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

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

Annexe 6. Un enseignant s'est approprié la méthode des mini-récits pour enseigner la compétence : lire et comprendre des consignes. Comment raconter sa mise œuvre ?

1. Le cœur de la méthode des mini-récits

Le cœur de la méthode des mini-récits exposée dans les pages qui précèdent peut être résumé par les trois principes suivants :

- organiser l'expression des représentations spontanées de la compétence, à partir de l'expérience que le public en a ;
- construire un modèle de la compétence en définissant les caractéristiques de celle-ci (trouver des attributs) ;
- retrouver l'usage de la compétence dans un grand nombre de situations variées (transférer le modèle).

Dans le dispositif proposé ici, ce noyau dur de la méthode reste d'application⁸⁷ mais il va être inscrit dans une démarche beaucoup plus vaste. Celle-ci propose des activités en amont du travail de modélisation proprement dit, cherchant à susciter une prise de conscience approfondie des caractéristiques de la compétence et, en aval, élargit les exercices d'application et de transfert. Ce dispositif est plus vaste, également, parce qu'il propose de pratiquer la démarche dans plusieurs cours et, pourquoi pas, sur plusieurs années⁸⁸.

Nous illustrerons les propositions que nous faisons à partir de la compétence : pouvoir lire et comprendre les consignes. Les lecteurs qui sont intéressés par une autre compétence, peuvent en prendre connaissance dans la fiche ad hoc figurant dans la deuxième partie de cet ouvrage et imaginer, à partir du texte qui suit et des exemples donnés, ce que cela signifierait pour la compétence retenue.

Une petite précision. Il s'agit de la compétence « pouvoir lire et comprendre les consignes ». Il ne s'agit pas de pouvoir comprendre et appliquer les consignes. Ce qui est visé ici c'est l'entraînement à la capacité, pour l'élève, de savoir ce qu'on lui demande, ce qu'on lui veut. La manière dont il répond à cette instruction, s'il peut y répondre, ce qu'il doit faire pour y répondre efficacement ou simplement s'il souhaite y répondre, ne sont pas pris en considération ici. C'est pourquoi, il n'est pas important, pour nous, de faire à ce stade la différence entre consigne, ordre, tâche à réaliser, directive voire mot d'ordre ou recommandation.

Autrement dit, pouvoir appliquer efficacement les consignes, c'est-à-dire réaliser un travail à partir d'instructions, etc. est pour nous une autre compétence qui fait appel à des connaissances et des attitudes affectives (motivation, etc.) différentes (voir à ce sujet la fiche « négocier avec des consignes pour réaliser une tâche »).

⁸⁷ La compréhension du dispositif qui suit est facilitée si le lecteur a pris connaissance de la démarche standard présentée dans le guide pratique de la méthode.

⁸⁸ Voir annexe : comment peut-on envisager l'enseignement d'une ou plusieurs compétences transversales négligées sur plusieurs années ?

2. La pratique de la compétence dans une classe, au cours d'une année

Nous exposons ici comment organiser l'enseignement d'une compétence transversale dans une seule classe, tout au long d'une année. Cet enjeu concerne a priori, dans le secondaire, tous les professeurs qui donnent cours dans cette classe, ce qui ne veut pas dire que tous soient impliqués de la même façon. A l'école primaire, les choses sont parfois plus simples puisque l'instituteur/trice seul(e) a souvent la responsabilité du groupe.

Révéler l'exercice de la compétence dans la vie courante

La première étape, dans son principe, consiste à révéler aux élèves le fait qu'ils exercent la compétence ou qu'ils sont concernés par son exercice dans des situations familières. Le rôle de l'enseignant est de faire prendre conscience de ces faits au fur et à mesure qu'ils apparaissent. Cette pratique est généralisée, c'est-à-dire pratiquée dans tous les cours⁸⁹. Pour que cela soit le cas, il faut que les enseignants aient déjà réalisé entre eux la modélisation de la compétence pour qu'ils puissent en déceler son usage dans les situations vécues par leurs élèves.

Comme on le verra, le travail d'équipe permet non seulement de réaliser plus que si l'initiative était le fait d'une seule personne mais il donne aussi du courage, puisque tous les efforts ne reposent pas sur un seul professeur ; il permet une animation plus riche puisque les idées sont plus nombreuses et qu'il est possible de partager et d'évaluer entre collègues les démarches menées. Enfin, et cet avantage est loin d'être négligeable, il a une portée symbolique. Un grand nombre de professeurs accordant de l'importance, à travers le temps qu'ils vont y consacrer et les démarches qu'ils vont mener, et cela dans différents cours, montrent aux élèves le crédit accordé par l'institution à cette activité.

Dans le cas de la lecture et de la compréhension des consignes, pratiquer cette première étape est aisé, tellement le problème est courant dans l'enseignement. Pour faciliter la prise de conscience, il est intéressant de la réaliser quand les élèves font un exercice individualisé. En effet, dans ce cas, tel ou tel élève par exemple, fera personnellement appel à l'enseignant pour obtenir des précisions sur la consigne ou lui posera une « fausse » question pour vérifier, en fait, s'il a bien compris, s'il est sur la bonne voie, etc. C'est à ce moment-là que l'enseignant nommera à l'élève l'attitude qu'il a adoptée et les raisons probables de celle-ci : tu me demandes si le sens de ce mot est bien synonyme de tel autre parce que tu n'es pas tout à fait sûr d'avoir bien compris le mot ; tu me demandes si tu es dans la bonne voie parce que tu cherches à relier la question à telle ou telle partie de la matière. Ou encore, avec des élèves qui ont des difficultés scolaires et que le travail individualisé insécurise souvent, leur faire remarquer qu'en déclarant qu'ils n'ont rien compris d'un énoncé, ils se définissent plus « bêtes » qu'ils ne sont, car il n'est pas possible qu'ils n'aient rien compris mais, sans doute, ont-ils peur de « mal faire », etc. Mais agissant comme cela, ne se mettent-ils pas dans les conditions de l'échec ?

⁸⁹ Ceci suppose, évidemment, que l'ensemble des enseignants est partant pour cette démarche. Si ce n'est pas le cas, la proposition reste valable pour une équipe composée d'une partie seulement des professeurs, qui ont décidé de pratiquer de concert l'enseignement de la compétence. Ce projet de groupe présuppose aussi qu'il y a eu concertation préalable entre les membres de l'équipe. Nous évoquerons ce que cette concertation exige tout au long de l'exposé, au fur et à mesure que la pratique proposée la requiert.

D'autres élèves se seront tout de suite mis au travail. Un rapide coup d'œil sur les réponses amorcées révélera parfois qu'ils sont à côté du sujet, que leur réponse est mal engagée. Le professeur d'initiative attirera leur attention sur une partie de l'énoncé dont l'élève n'aura pas tenu compte, s'étant engagé précipitamment dans le travail à faire. Etc.

Au terme du cours, l'enseignant reprend, pour toute la classe, les observations faites ça et là, à des élèves en particulier. Pour d'autres compétences, comme la confrontation sans violence par exemple, la synthèse portera sur les commentaires et les considérations que les événements ont suscités de sa part, sur la prise de conscience des comportements (positifs ou négatifs) adoptés par les élèves impliqués dans le conflit et cela au moment où l'enseignant a géré à chaud un incident. Dans tous les cas, il notera pour lui-même les faits observés et les remarques faites et les gardera par-devers lui.

Cette pratique qui consiste à expliciter les comportements adoptés par les élèves dans des situations courantes de leur vie scolaire (ou extrascolaire) est menée durant une période plus ou moins longue. On espère ainsi que les élèves auront pris conscience que devant telle ou telle circonstance, ils adoptent certaines stratégies familières. Ils peuvent maintenant les identifier et observer qu'elles ne sont pas le fruit du hasard. Sans doute, percevront-ils également que ces comportements sont partagés par plusieurs d'entre eux. Nous sommes au stade de la sensibilisation aux caractéristiques de la compétence.

Approfondir des comportements caractéristiques

L'étape suivante, est pratiquée par l'un ou l'autre enseignant, mais pas par tous. Pour ne pas faire porter toute cette part importante de l'animation pédagogique à un seul professeur et pour pouvoir répartir ces activités qui prennent du temps sur l'horaire de plusieurs disciplines, elle peut être menée par deux, mais au maximum trois enseignants. Il est évident qu'ils doivent s'être bien concertés pour se répartir les exercices à faire réaliser par les élèves après s'être donnés un plan d'action.

Cette étape consiste à travailler certaines caractéristiques de la compétence grâce à des exercices spécifiques. Elle a pour but de dépasser la simple sensibilisation de l'étape antérieure pour conscientiser systématiquement à une dimension bien précise de la compétence, souvent problématique.

Les exercices proposés pour cela peuvent être des jeux de rôle, par exemple, ou, d'une manière générale, tout exercice qui implique les élèves. Il est conseillé de choisir des activités qui mettent en évidence certaines caractéristiques de la compétence. Ainsi, pour la confrontation non violente, ce peut être un jeu de rôle duquel il ressort que le fait d'être humilié provoque une tension de colère qui empêche bien sûr de prendre du recul pour reconnaître les faits tels qui sont, mais qui, en plus, entraîne le protagoniste dans une escalade qui rend plus difficile encore une recherche constructive de solution.

Pour la compétence que nous développons ici, on trouvera en annexe des exercices sur ses différentes dimensions, correspondant, en fait aux attributs définissant la compétence. A ce stade, il n'est évidemment pas encore question de parler de ces attributs. On propose tout simplement aux élèves de faire des exercices et au terme de ceux-ci, de leur demander ce qu'ils ont appris, sur quoi l'exercice attire leur attention.

Après la passation de chacun de ces exercices, l'enseignant interroge les élèves et leur demande ce qui les a frappés, comment ils ont vécu l'activité mais surtout s'ils retrouvaient, s'ils voyaient des similitudes entre ces exercices et leur expérience scolaire en général? Peuvent-ils donner des exemples? Qu'en tirent-ils comme conclusion?

On peut supposer qu'à ce stade, les élèves ont non seulement pris conscience de leur mode habituel de pratiquer ou non la compétence, mais qu'ils ont découvert ce qui caractérise certaines attitudes-clés de cette dernière. On peut donc passer à l'étape suivante.

La modélisation de la compétence

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

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

Voici à titre illustratif une définition donnée par des élèves de 5^{ème} professionnelle.

Comprendre les consignes c'est :

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

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

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

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

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

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

attribut a été d'application, ou inversement, comment ce qui a été vécu ou observé illustre les attributs.

Plusieurs débats eurent lieu à propos de la liste du professeur. Tout d'abord, concernant l'attribut se concentrer. Pour les élèves, cela allait de soi. Pour eux, en effet, il n'était pas possible de lire attentivement sans se concentrer. La concentration était à la base de tout. L'attribut n'a pas été retenu. Pour le professeur, il est utile d'exercer les élèves à la concentration mais il a reconnu qu'il s'agissait d'un pré-requis pour beaucoup d'autres compétences également et ne l'a donc pas repris non plus. Il pense cependant que ce savoir-faire peut faire l'objet d'un entraînement en soi.

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

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

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

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

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

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

Trouver des indicateurs

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

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

- L'élève qui s'aperçoit, au milieu de son travail qu'il était précisé comment il devait le présenter, pour l'attribut «tout lire ».

- L'élève qui reste sans rien faire parce qu'il est dérouté par la question, pour « contrôler ses sentiments ».
- L'expression « à l'inverse » n'a pas été comprise et l'élève a laissé tombé, pour « comprendre tous les mots ».
- L'élève n'a pas cherché à déduire d'une donnée, une information dont il avait besoin pour la suite du raisonnement, pour trouver « trouver les informations indispensables pour faire l'action ».
- Tout est exact, sauf qu'il manque une tâche, pour relire pour « être sûr de n'avoir rien oublié ».

Tester la compétence

La modélisation s'approfondit par la confrontation à d'autres définitions de la compétence. (Les tests théoriques définis dans l'étape 6 de la présentation standard). Une manière de faire ce test, par exemple, est de proposer aux élèves de lire des passages d'ouvrages consacrés à la compétence et de leur demander si ce qu'en dit l'auteur est semblable à ce que le groupe en a dit ou si cet extrait expose des caractéristiques que la classe n'avait pas abordées ou traitées. La définition de la compétence est revue en conséquence, après discussion.

Pour notre compétence « lire et comprendre les consignes », les manuels ne manquent pas. Dans l'annexe XX de ce chapitre, on trouvera un extrait du manuel «Energie 3°-2°, 10 Objectifs de méthode » à donner aux élèves pour réaliser ce travail de test. On peut observer que ce document, outre le fait qu'il détaille la nature des tâches à réaliser, insiste sur l'identification des qualités attendues du travail, autrement dit pas seulement ce qu'il faut faire mais aussi comment le faire. Le groupe décide d'ajouter l'attribut : repérer comment il faut faire le travail.

Le test théorique étant réalisé, il se complète par un test pratique que nous proposons de réaliser en demandant aux élèves de trouver des exemples qui ne sont pas expliqués par le modèle.

Un élève, par exemple, ne pouvait pas répondre à un exercice. Quel était l'attribut qui n'était pas d'application chez lui et qui a provoqué sa paralysie dans la résolution du problème ? En analysant le cas évoqué, la classe se rend compte que l'élève avait bien compris les consignes mais qu'il ne pouvait y répondre parce que l'énoncé renvoyait à une connaissance de la matière qu'il ne possédait pas. La discussion s'engage donc pour savoir si l'attribut «connaître la matière dont parle l'énoncé » doit être retenu ou non comme attribut caractéristique de la compétence. La réponse n'est pas simple. En effet, il peut y avoir intelligibilité de tout le contenu de l'énoncé sans que cela fasse échos au lecteur, pour la raison évoquée. Pour certains élèves, il n'y a pas véritable compréhension des consignes puisque l'élève en question ne sait pas ce qu'il doit faire. Pour ces élèves connaître le sujet dont parle la consigne était un attribut. Pour d'autres, par contre, le texte des consignes est compris mais c'est la procédure de réponse que ne maîtrise pas l'élève. Donc la compétence est maîtrisée.

Cet exemple montre que la définition de la compétence n'est pas une vérité absolue mais le résultat d'une décision intellectuelle. Nous aurions pu inclure ici l'attribut de la connaissance de la matière mais ce ne fut pas la décision du groupe. Par celle-ci, les élèves définissent plus clairement l'enjeu de l'apprentissage de la compétence, mais aussi prennent

conscience que sa maîtrise ne suffit sans doute pas pour réussir les contrôles scolaires, ce qui ouvre sur une autre compétence. Sans doute, la réponse aurait été différente si la compétence enseignée avait été énoncée comme comprendre et appliquer les consignes.

Sur le plan de la formation épistémologique et de la métacognition, ce travail de clôture d'une définition et la prise de conscience qui y est associée, est très importante parce qu'elle amène l'élève à se rendre compte que le savoir n'est pas une vérité planant dans les airs qu'il faut saisir au passage, mais le résultat d'une construction intellectuelle qui ne vaut que par les conditions qui la caractérisent.

3. Faire des exercices qui « travaillent » les attributs

De même que des exercices systématiques avaient été menés en amont de la définition de la compétence, de même il est possible de réaliser des exercices à la suite de cette définition et de sa confrontation à d'autres définitions.

Trois types d'exercices peuvent être menés.

- Soit le même type d'exercices que ceux qui ont été réalisés antérieurement, dans la première étape, que les élèves doivent réussir facilement puisqu'ils ont pris conscience de l'attitude efficace qu'il faut adopter dans ce cas.
- Soit, l'enseignant propose de nouveaux exercices mettant en valeur l'un ou l'autre trait de la compétence qui lui paraît décisif et peu pratiqué par ses élèves.
- Soit, il propose des exercices de synthèse, sous forme de « vraies » questions, telles que les élèves ont déjà eues ou pourraient recevoir à l'école. Le professeur veillera, dans ce cas, à proposer des énoncés de plus en plus complexes. La différence avec la lecture in situ de la consigne est que, dans l'exercice, les réactions devant ces énoncés sont analysées.

Voici des exemples pour notre compétence témoin, pour les deuxième et troisième cas.

- Pour l'attribut : trouver l'action à faire. L'enseignant donne un texte, dans lequel un auteur prend position sur un sujet. Ce sujet a été par ailleurs étudié par les élèves. Avec le texte, figure la question : pensez-vous que l'auteur ait raison ? Cet exercice met en évidence que la compréhension ce n'est pas seulement comprendre la langue mais aussi comprendre l'intention qu'il y a derrière les termes d'une incitation et qu'il convient de formuler clairement à soi-même, ce qui est très précisément demandé de faire.
- Pendant 15 jours, soyez à l'écoute des informations télévisées. Quand il est question de délocalisation, faites un compte-rendu des idées émises, sur une fiche comprenant les renseignements suivants : jour, chaîne, heure, temps consacré, contenu exposé, la source de l'information (six émissions). Faites un tableau comparatif des caractéristiques de ces six passages. Les élèves réalisent le travail en inventant le contenu.

Ces exercices sont corrigés en commun et font l'objet de commentaires collectifs. Au cours de ceux-ci, les élèves cherchent dans leur expérience scolaire, mais aussi en dehors de celle-ci, des situations dans lesquelles la compétence est d'application.

Par exemple, pour la compétence « compréhension de consignes », dans la lecture des modes d'emploi, des recettes de cuisine, dans des encyclopédies de bricolage, de jardinage, médicale, ou encore dans des procédures administratives à suivre, dans des réservations faites par Internet, dans des règlements ou règles du jeu, voire dans la publicité, etc.

Ce transfert, qui peut être inspiré par l'enseignant, n'a pas seulement pour but de renforcer la compréhension, par leur manipulation, des caractéristiques de la compétence. Il est aussi l'occasion d'intérioriser l'appropriation de la compétence en faisant prendre conscience des différents lieux, qui ont du sens pour les élèves, où elle peut être d'application avec bénéfice. Pour cela, l'échange dans la classe, lors de cette phase d'animation, doit accorder une place à l'évocation de la manière de faire habituelle en la matière qui sera confrontée à la recherche d'autres façons de faire inspirées elles par ce qui aura été appris de la compétence grâce à son enseignement.

Comment je faisais habituellement quand je lisais un mode d'emploi d'un nouveau lecteur de DVD pour obtenir une fonction bien précise ? Si je m'inspire de la définition de la compétence travaillée en classe, est-ce que je réagis maintenant de la même façon ?

Cette activité d'entraînement ne doit pas être menée nécessairement par l'enseignant qui a conduit la modélisation de la compétence. Au contraire, pourrions-nous dire. Le relais peut être pris par un collègue, ce qui, outre le fait qu'il répartit l'effort d'animation sur plusieurs têtes, renforce la dimension transversale de la compétence et permet d'entendre une autre manière de parler de la même chose.

C'est également l'occasion, lors de cette étape, de comparer le type d'énoncés en usage dans les différentes disciplines enseignées à la classe ou les formes habituelles prises par les énoncés de chaque professeur. Une telle comparaison permet aux élèves de se rendre compte que bien que très différentes dans leurs formulations, ces questions requièrent en fin de compte les mêmes attitudes pour être comprises.

4. Rendre la pratique de la compétence familière

Les animations précédentes ont pour but d'enseigner la compétence transversale, en rendant ses caractéristiques explicites aux élèves, en les entraînant à la pratique intensive de ses attributs et en les éveillant à la diversité des situations dans lesquelles elle peut être d'application. Il est possible de renforcer l'intériorisation de la compétence en pratiquant, comme en médecine, des « rappels ». Ceux-ci peuvent être prévus de manière systématique : on refait des exercices d'entraînement à intervalles réguliers, dans lesquels sont éventuellement convoqués des événements vécus entre le moment de la modélisation et le moment du « rappel ». Ils peuvent aussi se faire à partir d'une situation de vie qui le justifie, généralement parce que la compétence n'y a pas été mobilisée.

Dans notre exemple, tous les enseignants participant à la démarche auront sans doute observé des situations dans lesquelles les élèves ont mal compris ou mal interprété les consignes. Ces derniers prendront le temps, quand l'occasion se présente, de faire un « arrêt sur image » et de raviver les connaissances des élèves sur le sujet.

5. Annexes : exercices

Exercices de conscientisation⁹⁰ pour entraîner à la distanciation, la confiance en soi et le contrôle de l'impulsivité.

La dimension affective de la lecture et de la compréhension des consignes

Le document suivant est donné à des élèves du troisième degré professionnel.

Tests

Le but des exercices suivants est d'établir votre profil « cognitif », c'est à dire la manière dont fonctionne votre intelligence.

1. Star Academy a été diffusé en direct, ce mercredi, de 5h à 7h10 du matin. Il y a eu 3 coupures de publicité, la première de 3' 47'', la seconde de 4' 39'', puis de 4' 51''. Calculez la durée effective de l'émission.
2. L'Euro gagne chaque année par rapport au Dollar, en moyenne, 1,7 % de sa valeur et cela depuis 3 ans.
3. Travail à faire :
 - Prenez une nouvelle feuille de papier.
 - Vous écrirez dans le coin droit de la feuille, la classe.
 - Écrivez en bas de la page, au centre, votre nom d'abord, en majuscules, votre prénom ensuite, en minuscules.
 - Écrivez la date en haut à gauche.
 - Vous sauterez chaque fois une ligne dans votre texte, pour permettre au professeur de faire ses commentaires.
 - Voici le sujet de la rédaction : « Racontez en deux paragraphes un accident de la circulation (vécu ou imaginé). Vous exprimerez en tête de votre devoir les circonstances de l'événement ».
 - Vous n'oublierez pas de sauter quatre lignes, après le titre pour laisser de la place aux appréciations du professeur.
 - Vous écrivez au crayon.
 - Vous ne réalisez ce travail que si vous avez moins de 15 ans.

Bon travail

4. Un archéologue a découvert dans une région désertique des pièces d'or sur lesquelles on peut lire : « 520 avant J.C. (Jésus-Christ) » Quelles conclusions a-t-il pu en tirer pour la connaissance de cette région ? Répondez en trois lignes maximum.
5. Sur un bateau, il y a 50 moutons et 17 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ?

Le test une fois « passé », l'enseignant demande aux élèves quels ont été leurs sentiments devant ce questionnaire un peu particulier, comment ils ont réagi et pourquoi, quelles conclusions ils en tirent pour la lecture de consignes ?

L'exercice 1 donne des informations surprenantes ou non conformes à l'expérience courante. L'exercice est cependant réalisable. Certains élèves peuvent être troublés par ces

⁹⁰ Certains exercices ci-dessous sont inspirés, plus ou moins directement, de l'excellent livre de J.M. Zakhartchouk, *Lecture d'énoncés et de consignes*, CRAP/Cahiers Pédagogiques.

données déconcertantes (Star Academy ne passe pas en direct à une heure si matinale, etc.) et avoir des difficultés à d'aborder la recherche de la solution en toute sérénité.

L'exercice 2 est un énoncé sans consigne. Les élèves sont souvent perplexes devant ce type d'exercice. Si certains sont au minimum dubitatifs, voire paralysés, d'autres se donnent eux-mêmes une consigne, du genre « combien aura gagné l'euro par rapport au dollar, après 3 ans ». Cette attitude est intelligente et compréhensible dans la mesure où il arrive fréquemment que des problèmes donnés par les enseignants aient une formulation contenant des consignes implicites que l'élève doit retrouver s'il veut résoudre le problème (ce qui pose, par ailleurs le problème de la qualité des énoncés réalisés par les enseignants). Par exemple, pour des phrases comme : « y a-t-il un lien entre ... ». Ou encore : « dites si cette règle est d'application dans ce cas ». Il y a peu de chance que le professeur se contente d'une réponse en termes de oui ou non, alors que cette réponse est, en toute rigueur, correcte. Cet exercice est une occasion de faire la différence entre des consignes à fort guidage et celles à faible guidage, d'une part et les énoncés sans consigne, d'autre part.

L'exercice 3 est un énoncé faussement long. Il vise à mettre en valeur la nécessité de lire jusqu'à la fin un énoncé, avant de chercher à répondre (dans le cas qui nous occupe, les élèves avaient tous, au minimum, 17 ans).

L'exercice 4, en donnant une consigne absurde veut également mettre en valeur la nécessité d'avoir confiance dans ses capacités à comprendre un énoncé. Aussi curieux que cela puisse paraître, nous avons eu des élèves qui cherchaient à répondre à ce genre de question, se justifiant par après en disant que le professeur a certainement une intention cachée et/ou qu'il n'était pas concevable de ne rien répondre. L'image que l'élève a de ses capacités intellectuelles et la confiance qu'il a dans son propre raisonnement, de même que la dépendance intellectuelle et affective par rapport à l'enseignant, sont ici fondamentaux.

L'exercice 5 pose une question sans rapport avec l'énoncé. Les élèves sont évidemment mis dans l'impossibilité de répondre. Ce qui importe, ici, c'est qu'ils explicitent (et qu'ils comparent entre eux) les sentiments qui ont été les leurs devant cette situation : inquiétude, amusement, irritation, ... Pourquoi ? Quelle image du professeur, de l'exercice, ont-ils eu à ce moment ?

Apprendre à se décentrer et à rentrer dans le point de vue de l'examineur

Le document suivant est remis aux écoliers d'école primaire.

Trouver des consignes correspondant aux réponses⁹¹

Exemple

Voici un énoncé.

« *Le Dragon, les lutins, les vampires, les Trolls : ce sont des créatures fantastiques qu'on trouve dans divers récits et légendes* ».

Quelle consigne doit-on donner pour qu'on ait cette réponse (correcte) : les loups-garous, les ogres, les tengus ?

⁹¹ Repris à Zakhartchouk, op. cit.

La consigne est ici : donnez d'autres noms de créatures de ce genre.

Ou encore : pouvez-vous citer 3 autres noms de créatures fantastiques légendaires ?

Ou encore : citez-en trois autres.

Exercice

Comme dans l'exemple, trouvez pour les énoncés suivants des consignes qui ont suscité les réponses exactes données.

| Énoncé | Consignes | Réponse |
|---|-------------|--|
| Le son (s) s'écrit de plusieurs façons : (ses – ces – s'est – sais – sait). | | <p>On remplace (s)</p> <ul style="list-style-type: none"> – par les ou des. Si cela « marche », on écrit ses ou ces ; – par c'était ou s'était. Si ça « marche », on écrit c'est ou s'est ; – par savais ou savait. Si ça marche, on écrit sais ou sait. |
| Le Petit Chaperon rouge, le Petit Poucet, Blanche-Neige sont des contes. | 2 consignes | Ce sont des récits où il se passe des événements impossibles dans la réalité (la grand-mère qui sort du ventre du loup, les bottes de sept lieues, la Princesse endormie pendant des années). |
| manger – ration – régime – couteau – pain - repas | 2 consignes | <ol style="list-style-type: none"> 1) couteau – manger – pain – ration – régime – repas 2) Ils appartiennent au vocabulaire de l'alimentation et du repas |
| 4, 2, 12, 57, 16, 275, 27 | | 275, 57, 27, 16, 12, 4, 2 |

En demandant aux élèves de retrouver la consigne, on les oblige à se décentrer et à rentrer dans l'optique de l'examineur, en même temps qu'on les oblige à accorder la plus grande importance à la précision de la consigne, attirant par le fait même leur attention sur la compréhension de tous les mots.

Comprendre tous les mots

On donne à des élèves d'une section de travaux de bureau, le document suivant.

Reformulation des questions.

Voici des questions posées par un professeur. Proposez une ou plusieurs reformulations des questions, autrement dit, dites autrement, en d'autres termes, la question.

1. Qu'est-ce qu'un plan comptable ?
2. Qu'est-ce qui explique la faible productivité dans cette entreprise ?
3. Pourquoi cet organigramme n'est pas correct ?
4. Par un tableau, montrez comment les ventes se répartissent entre les délégués commerciaux (les représentants).
5. Il faut concevoir une lettre qui donne une réponse à cette candidature spontanée.
6. Dans les lettres de candidature reçues cette semaine (voir document joint), veuillez sélectionner les candidats qui ont au moins 5 ans d'expérience. Ces données doivent être présentées par ordre alphabétique.
7. Nous avons constaté 18 accidents graves survenus aux mains et aux doigts, 4 aux pieds, 8 aux yeux et 2 au niveau de la tête. Ces résultats doivent être représentés graphiquement.
8. Vous prenez connaissance du fax et à partir de son contenu vous repérez sur la carte de Belgique les différentes villes dans lesquelles les chauffeurs devront assurer les livraisons, grâce au logiciel Géoville.
9. Si un mur de 10m sur 3m est construit par 2 maçons en 2 jours, quelle sera la durée de la construction si 3 maçons travaillent ensemble.
10. Le texte suivant contient des analogies. Repérez-les et identifiez-les avec un procédé visuel.

Cet exercice veut attirer l'attention des élèves sur l'importance de comprendre tous les mots et surtout de vérifier cette compréhension en demandant de formuler dans leurs mots ces consignes. Cette reformulation ne peut pas être approximative : des élèves différents, ayant chacun une formulation différente de la consigne, doivent arriver au même type de réponse. C'est l'occasion de montrer l'importance des verbes, point de départ de la consigne, mais aussi des mots liens (et, ou, puis, d'abord, si, ...), des compléments qui précisent les conditions de la réponse (avec ceci-cela, en tenant compte de..., sous forme de...), de certains mots, pronom (chacun, tous, ...), adjectif (rouge, pointillé, ...) adverbe (lisiblement, exactement, intégralement, ...).

L'énoncé 8 est en fait ambigu, comme le montre la variété des réponses fort différentes à laquelle elle donne lieu. Ce qui montre le problème des mauvaises écritures de questions, par les enseignants, mais aussi, dans ce cas, la nécessité, pour l'élève de tenter de vérifier le sens de la demande. Il y a des reformulations qui sont cohérentes avec les données et d'autre non.

Distinguer les données et les instructions

Jusqu'ici, nous avons utilisé indifféremment les termes d'énoncés et de consignes. Pourtant, si on veut être précis, on perçoit que chacun de ces termes porte sur un aspect différent des textes de contrôle, exercice et autres devoirs. En effet, on peut considérer que les énoncés, au sens strict, sont des informations, des données, pour lesquelles il faut distinguer celles qui sont indispensables pour la réalisation du travail et celles qui servent à contextualiser celui-ci tandis que les consignes, stricto sensu, sont les instructions concernant la tâche à réaliser. Pour familiariser les élèves à cette distinction, voici un exercice d'entraînement simple.

Clarifier données et consignes

Voici le travail donné par écrit à une secrétaire, pour la semaine qui commence.

Pour les tâches à réaliser chaque jour, soulignez

- en rouge : les instructions (le travail à faire) ;
- en jaune : les données (les informations) indispensables à la réalisation du travail ;
- en vert : les données non indispensables à la réalisation du travail (les informations de contexte).

Suivent des précisions sur l'entreprise, le poste de travail et les instructions écrites du directeur.

Vérifier le respect des consignes

Une autre façon de comprendre les consignes, même si nous nous trouvons à un cas limite, comme il a été expliqué dans le texte qui précède, est de vérifier si elles ont été scrupuleusement respectées.

Repérer les erreurs dues aux mauvaises lectures de consignes⁹²

Voici 3 exercices.

Pour chacun est donné un exemple de réponse d'un élève.

Il y a une ou plusieurs erreurs dans chaque réponse.

Tâche : trouver les erreurs dues à la mauvaise lecture des consignes.⁹³

Exercice 1

4. Mettez le sujet et le verbe de ces phrases au pluriel.
5. Encadrez les marques du pluriel.
6. Ecrivez en dessous les marques du pluriel qu'on entend lorsqu'on lit le texte à haute voix.

Voici le texte :

⁹² Repris à Zakhartchouk, op. cit.

⁹³ Repris à Zakhartchouk, op. cit.

« Le petit ours pleurait dans la forêt quand soudain il vit s’approcher une petite fille accompagnée d’un étrange chien. »

Voici la réponse à rectifier :

« Les petits ours pleuraient dans la forêt quand soudain ils virent s’approcher une petite fille accompagnée d’un étrange chien. »

On entend : les, virent.

Exercice 2

Ecrivez 5 lignes d’un conte, puis soulignez les mots au pluriel : une fois les noms, deux fois les verbes. (Il faut 4 noms, 4 verbes)

Voici la réponse à rectifier :

« Les trois frères partirent à la recherche de leur sœur prisonnière de l’ogre. Ils traversèrent d’étranges montagnes et d’étonnantes rivières. Enfin, ils arrivèrent. »

Exercice 3

Mettez les verbes qui suivent à la 3e personne du singulier du passé simple, puis employez-les chacun dans une phrase : manger – paraître – lancer – faire – boire.

Voici la réponse à rectifier :

« Il mangea – Il parut – Il fit – Il but. »

Une variante de cette démarche est de donner deux listes dont les items sont mélangés. Dans la première figure des énoncés, tandis que la seconde regroupe des réponses. On demande d’associer les énoncés aux réponses.

Rédiger des consignes

L’exercice qui suit est en quelque sorte un exercice de synthèse des exercices précédents. Il consiste à faire rédiger une notice dans un registre littéraire qui est celui du style injonctif (appelé parfois incitatif).

Rédiger une notice

Voici un texte narratif. Transformez-le en texte injonctif, du type « notice de cuisine ». Ne retenez que ce qui est nécessaire pour fabriquer le plat.

Les « pain de veau » de ma grand-mère

Ma grand-mère habitait un appartement juste au dessus du nôtre. Enfant, j’allais souvent lui rendre visite mais il était un rituel que je ne voulais manquer sous aucun prétexte, c’était la préparation du « pain de veau ». Pourquoi, je l’ignore mais je sais que plus que la dégustation de ce mets, c’était sa confection qui me fascinait.

Tel un grand prêtre se préparant à officier, ma grand-mère se lavait soigneusement et longuement les mains car elles allaient triturer la nourriture sacrée et il fallait qu'elles en soient dignes.

La jatte qui allait recevoir la nourriture, trônait au milieu de la table. D'un geste rapide, elle ouvrait les deux paquets de haché, le plus gros de veau, l'autre de porc. Elle étalait la viande dans le plat à l'aide d'une fourchette, puis elle s'emparait des assaisonnements, sel, poivre, qu'elle répandait généreusement mais aussi du coriandre et du cumin. Après quoi, elle déversait une quantité appréciable de chapelure qui avait remplacé au fil du temps, la mie de pain qu'elle utilisait auparavant. L'incorporation des ingrédients se terminait pas l'ajout de 2 jaunes d'œufs qu'elle avait recueillis grâce à de rapides et habiles manœuvres au dessus d'un bol, pour ne pas perdre le blanc qu'elle entendait bien récupérer pour d'autres préparations gastronomiques, car pour elle qui avait connu la rareté, il ne fallait rien perdre, rien gaspiller.

Puis venait le moment délectable du malaxage de la mixture. Elle pétrissait le tout avec délectation. Ses mains, dans un mouvement ferme, s'ouvraient pour embrasser le maximum de viande puis se refermaient d'un mouvement souple, amorti par la consistance du mélange. Elle triturait ainsi sa matière longuement et celle-ci prenait une épaisseur de plus en plus ferme. Enfin, la mixtion ayant atteint la densité voulue à son goût, elle compressait le tout faisant apparaître le pain de veau judicieusement nommé. Elle finissait de lui donner forme par quelques tapes assénées du plat de la main.

Alors, satisfaite, elle se redressait, contemplait son œuvre avec un demi-sourire, avant de la déposer, dans un plat en Pyrex dont le fond avait été préalablement tapissé de beurre. Puis, elle essuyait consciencieusement ses mains aux papiers d'emballage de la viande qui semblaient avoir attendu ce moment pour être chiffonnés et jetés à la poubelle.

Le cœur de la cérémonie se terminait devant l'évier. Ma grand-mère se rinçait les mains avant de les frictionner vigoureusement avec du savon dur, pour enfin les rincer encore et les essuyer patiemment, moment semble-t-il béni pour apprécier le travail bien fait.

Avant même le début du rituel, elle avait allumé son four, le réglant sur 180 degrés pour qu'il soit à température au moment où la préparation de la pièce de viande serait terminée. Elle enfournait le compotier d'un geste brusque qui contrastait avec la patience dont elle avait fait preuve durant la confection, comme si cette partie de la préparation ne la concernait plus.

Ce geste la libérait de son devoir. Elle se tournait alors vers moi et me disait avec un grand sourire : viens mon garçon, on va jouer aux cartes pendant que ça cuit.

Que manque-t-il à la narration pour que votre notice soit complète ?

Exécuter des consignes

Un exercice scolaire classique

Voici un exemple d'exercice donné à des élèves du troisième degré de l'enseignement professionnel, comme exercice de synthèse. L'énoncé est distribué à tous et chacun exécute la démarche. La correction est alors confiée à un autre élève que celui qui l'a réalisée. Il vérifie s'il y a bien eu respect de toutes les consignes. Les évaluations sont exposées et commentées collectivement.

Il y a intérêt à faire réaliser ce travail d'évaluation de manière anonyme. Une façon de faire est de confier la correction de l'exercice à une autre classe que celle qu'il l'a réalisé.

Travaux sur documents réels

Organiser des données en tableau

Voici, en annexe, une liste de renseignements arrivés au secrétariat de l'association sportive Pleine forme qui propose aux jeunes les activités suivantes : football, basket-ball, volley-ball.

On vous demande, pour chaque activité sportive, de rassembler dans un tableau les informations fournies par ces fiches. Au sein de chaque tableau, le classement est organisé à partir des noms, classés par ordre alphabétique. Les adresses ne doivent pas y figurer. Par contre, il faut concevoir le tableau de telle façon qu'il soit possible d'identifier pour chaque personne

- si elle a déjà joué dans un autre club ;
- quel sport elle y a éventuellement pratiqué ;
- si elle a déjà fait de la compétition.

La présentation est libre mais doit être fonctionnelle.

Suivent des copies des fiches d'inscription.

Rédiger des questions

Un autre exercice tout simple consiste à demander aux élèves, au terme de l'étude d'une matière, de rédiger les questions du prochain contrôle. Par petits groupes, ils rédigent des questions. De son côté, le professeur rédige lui aussi les questions. Les propositions sont comparées, justifiées. Il faut jouer le jeu pour du vrai, c'est-à-dire que le contrôle suivant aura comme énoncé, la formulation jugée la meilleure.

Cet exercice se situe à la limite des caractéristiques de la compétence. En effet, on peut estimer qu'en procédant de la sorte, on prépare plus les élèves à comprendre comment ils peuvent étudier leur matière, en se mettant à la place du professeur et en se demandant ce qu'on peut demander à son propos, c'est-à-dire, le type de manipulation qu'on peut en attendre (restitution, raisonnement à partir de son contenu, usage dans une résolution de problème, ...). C'est vrai. Néanmoins, cette démarche se justifie dans le cadre de notre compétence, d'abord par un enjeu symbolique : comprendre que rédiger des questions est une activité intellectuelle normale, à la portée de beaucoup. Si rédiger des questions pertinentes peut être fait par des élèves, à fortiori est-ce le cas pour lire et comprendre l'énoncé de travaux à faire. Ensuite, en soupesant les mots à employer dont l'usage déterminera, non seulement la rigueur de l'exercice à faire, mais aussi sa complexité, on habitue les élèves à se rendre compte de l'importance dans les énoncés de certains mots, trop souvent, trop rapidement lus et oubliés lors de l'engagement dans la réponse.

6. Tester la définition de la compétence

Le texte suivant est remis aux élèves

Déterminer les qualités attendues du travail

Voici un texte qui parle de la compréhension d'un énoncé⁹⁴. Lisez-le et dites s'il donne des attributs différents de ceux que nous avons identifiés.

Avant de commencer le travail, il faut connaître :

- les moyens que vous devez employer :
 - moyens matériels (support de la réponse, outils, documents, etc.)
 - moyens temporels (ordre des choses à faire, temps à accorder à chaque question, etc.)
 - moyens intellectuels (plans d'analyse, questionnaire, etc.)
- les qualités du travail fini :
 - nombre et longueur des réponses
 - plan à suivre
 - importance de la présentation, de l'orthographe, de la construction des phrases
 - degré de précision de la réponse (vocabulaire, calculs, détails de représentation, unité employée, etc.).

Le plus souvent, tous ces renseignements ne sont pas dans l'énoncé. Certains peuvent être donnés par oral. Pour le reste, il faut opérer les bons choix.

⁹⁴ Extrait de Bonnichon G., Martina D., Energie 3/2 – 10 objectifs de méthode, Paris, Editions Magnard, 1990, p.177.

Annexe 7. Une enseignante commente son expérience de la compétence « écouter pour refléter »

J'ai travaillé la compétence « écouter pour refléter ... » avec deux classes de 5 techniques de qualification option agent d'éducation. Chacune des classes est composée d'environ 15 élèves.

J'espérais mettre en place la compétence « faire appel aux spécialistes » avec les 6è mais je n'en ai pas eu le temps.

Au départ j'étais très enthousiaste pour la méthode, ... bien que dubitative sur les étapes à respecter. Je trouvais cela un peu « tiré par les cheveux » et fruit d'une réflexion de pédagogues « en chambre » plutôt que de praticiens ... en tout cas je reste persuadée du bien fondé de l'enseignement de ces compétences trop souvent oubliées.

Les moments clés de la démarche sont les mini-récits et la tentative de dégager les aspects de ces récits pour déterminer le contenu de la compétence.

Avec mes élèves de technique, la plus grande difficulté est de les amener à la métacognition et à la généralisation. En fait ils restent très attachés aux exemples et aux récits du vécu de chacun mais je ne pense pas leur avoir vraiment fait intégrer les critères généraux. Ils ne sont jamais parvenus d'eux mêmes à « trouver les mots » et la structure des différents critères. Par contre j'ai dû adapter la méthode pour accorder davantage de place à l'expression affective.

Nous avons travaillé à deux, un chercheur et moi-même. J'estime que l'animation à deux est très riche pour une telle compétence : l'un était plutôt animateur (centré sur la tâche) l'autre observateur et médiateur (centré sur les relations de groupe, gardien du temps, etc.). Nous avons été assez frustrés lors de la première séance car le temps prévu était trop court. Je pense qu'il faut au minimum deux heures d'affilée pour bien avancer dans le travail et laisser le temps aux élèves de rentrer dans la démarche.

Les élèves ont aussi été très fiers d'avoir été « choisis » pour participer à une recherche universitaire et cela a contribué à leur attention.

L'étape 4 (« approfondir la conceptualisation sur un cas particulier ») a été modifiée dans la mesure où nous avons plutôt présenté « en gros » trois situations aux élèves et nous leur avons demandé de se mettre dans la peau de l'écouter et de déterminer ce dont ils auraient besoin, ce qu'ils mettraient en place pour arriver à refléter ce qu'ils ont écouté...

Nous avons remarqué que les élèves appréciaient surtout l'écoute en situation de relation d'aide mais pas tellement quand il s'agit d'une écoute informative (conférence, par exemple) ... Nous revenons toujours à l'aspect émotionnel et affectif qui est une dimension trop oubliée à l'école et sur laquelle il faut insister dans la recherche. Elle prévaut chez ces ados !

Le point fort de la méthode est de mettre en avant, faire prendre conscience aux élèves que la maîtrise de ces compétences contribue à leur réussite scolaire et professionnelle ...

Le point faible est que cela soit trop déconnecté des cours en général et que cela leur soit présenté «à part » ; un risque est que cela reste aussi une démarche trop intellectuelle sans que les élèves y voient le lien avec leur vie journalière ou leur cursus scolaire (comme s'il ne s'agissait que d'une méthodologie pure).

L'idéal serait de choisir «entre profs » une compétence par année à travailler dans la durée et de manière interdisciplinairede façon à rappeler souvent aux élèves le transfert à effectuer. Ex. : transfert de «l'écoute lors des stages », transfert de «l'appel au spécialiste » pour les recherches de travail de fin d'étude, ...

Oui je pense qu'on devrait former les enseignants à l'utilisation de ces compétences.

Fabienne Gillis.

Annexe 8. Des questions en vrac

1. Q : Qu'est-ce que les auteurs appellent CTN : « compétence transversale négligée » ?
R : des compétences souvent délaissées dans le cadre scolaire; cela ne s'enseigne pas, dit-on, mais s'apprend en famille... en principe (voir la section 3 de l'introduction)
2. Q : Pourquoi convient-il de les enseigner ?
R. pour diminuer les inégalités sociales et donner à chacun sa chance.
3. Q : A quel(s) public(s) s'adresse l'apprentissage de la méthode élaborée par la recherche ?
R : aux acteurs de terrain, aux enseignants, aux étudiants des hautes écoles pédagogiques, des IUFM, de l'agrégation à l'enseignement secondaire, à leurs formateurs, aux inspecteurs, aux conseillers pédagogiques et aux directions d'écoles (voir la section 7 de l'introduction).
4. Q : De quoi s'agit-il ? Sur quoi porte la recherche ?
5. R : (voir les six premières sections de l'introduction)
6. Q : Y a-t-il des pré-requis nécessaires pour expérimenter la méthode avec ma classe ou mon groupe de formation ?
R : non
7. Q : Où puis-je trouver de l'aide si besoin ?
R : au Centre INTERFACES, aux auteurs de la recherche et collaborateurs de terrain et à ceux qui ont déjà utilisé cette méthode.
8. Q : Est-il possible d'envisager l'apprentissage des C.T.N. avec d'autres collègues pour les élèves d'une même classe ?
R : oui; cela s'avère souhaitable puisque ce qui est visé, c'est le transfert de ces compétences entre disciplines et dans la vie quotidienne (voir 3ème partie, annexe 1)
9. Q : Où puis-je trouver la liste des C.T.N. travaillées dans cette recherche ?
R : voir la table des matières, 1ère partie, chapitre 3
10. Q : existe-t-il une liste des C.T.N.
R: non; parce que ce que l'on reconnaîtra comme compétence dépendra des projets que l'on se donne.
11. Q : Toutes les C.T.N. se trouvent-elles sur le même pied ?
R : voir dans la première partie, le chapitre 7, section 3
12. Q : Si je dispose de peu de temps et souhaite entrer de suite sur le terrain de l'expérimentation pour m'approprier la méthode, que dois-je lire en premier ?
R : dans la première partie, la section 1 du deuxième chapitre (guide pratique)
13. Q : Si je dispose de peu de temps avec mes élèves pour enseigner une compétence, que puis-je lire?

R : voir dans la troisième partie, l'annexe 2 et les séquences didactiques liées à chaque compétence

14. Q : Si j'opte au contraire pour une découverte de l'outil par la voie des concepts et par la théorie, que dois-je lire en premier ?

R : 1ère partie, deuxième chapitre, les sections 1 et 2

15. Q : Où puis-je trouver résumée une présentation des étapes de la méthode ?

R : voir l'aide-mémoire dans la première partie, chapitre 7, section 2

16. Q : quels dommages subissent les élèves qui n'ont pas accès à ce type de compétence ?

R : s'ils l'apprennent en famille : aucun ; sinon, ils risquent de ne pas exploiter leurs savoirs et compétences dans leur vie de tous les jours

17. Q : que dois-je faire si je veux enseigner une compétence qui n'est pas reprise dans cet ouvrage ?

R : prendre appui sur le guide pratique (1ère partie, chapitre 2, section 1). Le module sur la compétence « communiquer » est un exemple d'appropriation de la méthode et de son transfert par une enseignante.

18. Q : quels sont les points clés de la méthode des mini-récits ?

R : la place donnée à l'élève et à ses affects, les récits de situation de vie, la création de modèles testés et transférables etc.

19. Q : vais-je être amené à modifier ma façon d'enseigner ?

R : à partir du moment où j'ai réalisé que ces compétences sont enseignables, mon regard sur mon enseignement peut s'en trouver enrichi. Ce n'est pas nécessairement ma façon d'enseigner qui sera modifiée mais de nouvelles possibilités s'ouvriront à moi.

20. Q : combien de temps vais-je devoir consacrer à l'apprentissage des C.T.N.

R : cela dépend de mon projet personnel, du projet de l'équipe pédagogique, du projet d'établissement et de la façon de lire les missions données par le pouvoir politique à l'école. Cela peut aller de quelques périodes à une fraction plus importante du temps : voir dans la troisième partie, l'annexe 3

21. Q : la méthode a-t-elle été testée sur le terrain ?

R : oui, du maternel à la formation d'adultes en passant par les enseignements primaire, secondaire et supérieur ainsi que dans les différents réseaux de l'enseignement.

QUESTIONS POUR LA DIRECTION :

22. Q : L'enseignement des compétences transversales « négligées » peut-il participer (s'inscrire dans) d'un projet d'école ?

R : oui, voir la troisième partie, annexe 1

23. Q : Dans l'affirmative, cette formation s'inscrit-elle dans le cursus de toutes les années d'un niveau d'enseignement ? Si oui, comment l'organiser ?

R : voir la troisième partie, annexe 3

24. Q : Comment présenter aux parents l'apprentissage des C.T.N et susciter leur collaboration ?

R : en montrant comment l'absence de ce type de formation peut rendre une partie des enfants de l'école démunis devant des situations de vie.