

Chapitre VIII. Faire face à une difficulté ou ne pas laisser tomber les bras

Pourquoi enseigner cette compétence ?

Qui, dans son quotidien personnel, scolaire ou professionnel, (n'a pas été) n'est pas (ne sera pas) soumis au défi de devoir régulièrement faire face à des situations problématiques : prendre le train pour un rendez-vous important, accorder une autorisation de sortie à son enfant, préparer et réussir son interrogation de morale ou un examen de langues modernes, remettre ses cours en ordre après une semaine d'absence, organiser un souper de fin d'année, ...

Dans le contexte scolaire, beaucoup d'élèves rencontrent des difficultés pour définir une situation problématique, en analyser les éléments principaux, pour dresser l'inventaire de leurs atouts, prendre la mesure de leurs émotions, aboutir à la meilleure décision et mesurer les conséquences de leurs actes.

La fuite par crainte de la difficulté ou par inconscience devant tout défi, la peur de mal faire, l'oubli des leçons de ses expériences enclenchent chez certains des attitudes de « perdant » ; dès l'école maternelle et tout au long de leur cursus de formation ainsi qu'au fil des jours du quotidien, les situations problématiques s'élèvent comme des murs infranchissables, laissant alors ces personnes « sur le carreau ».

Ce qui est visé pour l'individu (élève, étudiant, personne adulte) est l'acquisition d'un MIXTE entre des savoir-faire face aux difficultés rencontrées mais aussi (et surtout) des savoir-être qui le tiendront debout pour son existence.

D'autres situations où cette compétence est en jeu

Face à des situations problématiques de santé, des difficultés en éducation, des problèmes financiers.

A l'occasion de situations problématiques de mauvaise communication.

Lorsqu'un groupe d'élèves doit faire face à des difficultés de compréhension en mathématiques, en éducation physique, en langues modernes...

Dans certaines situations techniques comme le montage de kit, la réparation de son véhicule...

Lors de l'organisation d'un voyage ou d'une excursion.

Face à des difficultés de compréhension entre personnes de langue différente.

Devant les aléas de la recherche d'un premier emploi.

Dans les décisions disciplinaires à prendre face à des comportements déviants.

Lors d'une recherche d'emploi.

Lors d'une tension en couple ou dans une équipe. Etc.

1. Présentation de la compétence

Tout au long de leur vie, les individus comme les groupes doivent affronter des difficultés. Affronter sa première année d'école, organiser une excursion en troisième renoué, récolter de l'argent pour une O.N.G., réussir un test de mathématiques à 16 ans, gérer son budget, faire le choix de ses études supérieures, trouver un travail...

Chacun réagit à sa façon devant ces situations. Certains savent mobiliser des ressources, des aptitudes, des compétences ; d'autres restent au pied du mur et laissent tomber les bras. Certains aussi ont une maîtrise scolaire (ou théorique) de la compétence en jeu sans pouvoir l'utiliser dans la vie quotidienne. Il en est enfin qui sont tout à fait démunis face à une difficulté.

Le texte qui suit propose un module pour acquérir cette compétence que nous intitulons «faire face à des difficultés ou ne pas laisser tomber les bras devant la moindre difficulté ». Il s'agit donc de s'approprier une méthode pour faire face aux multiples défis de la vie scolaire, privée et professionnelle. Nous parlons de compétence dans la mesure où il convient d'en appeler à des savoirs, savoir-faire, savoir-être pour faire face avec succès à une situation ressentie comme difficile.

C'est vers le milieu professionnel et vers celui de la formation continue, que nous nous sommes tournés pour poser la question de l' « enseignabilité » de cette compétence et de cette méthode (dite des mini-récits). La situation problématique était celle de travailleuses⁵⁴ démunies devant certains problèmes, entre autres, celui de la perte de linge : elles se déclaraient interpellées par l'absence de moyens adéquats face à ces situations.

Ce module présente donc deux caractéristiques essentielles :

- c'est sur les lieux mêmes de l'entreprise que s'est construite la conceptualisation de la compétence ;
- un membre du staff de la direction de l'entreprise était présent aux côtés des chercheurs avec mission de rappeler, dans l'intervalle des séances, le travail accompli. C'est grâce à ce relais que s'est créé un lien temporel et de mémoire entre les activités.

2. Conceptualisation de la méthode

Présentation succincte des étapes de la méthode des mini-récits transférables à d'autres compétences négligées :

⁵⁴ L'entreprise avec laquelle nous avons travaillé était une entreprise de formation par le travail en région liégeoise, dont l'activité professionnelle et sociale est centrée sur l'entretien du linge et la vente de vêtements de seconde main. La direction de cette entreprise s'est montrée intéressée par notre méthode. En effet, elle était confrontée à une difficulté supplémentaire du fait que ces travailleuses renvoyaient presque systématiquement la recherche de solutions à des sources ou autorités extérieures. Notre action fut d'abord pensée et examinée comme une formation à résoudre des problèmes dans le cas précis de l'entreprise - il s'agissait de la perte du linge - la problématique a assez vite évolué, à la demande des dames de l'entreprise, vers la compétence plus générale «faire face à une difficulté ».

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

Cette présentation est volontairement standardisée afin d'en faciliter la compréhension, la maîtrise et la transférabilité. Pour la pratiquer, l'enseignant ou le formateur l'adaptera aux diverses conditions de terrain, à sa propre expérience et sensibilité, à son style d'animation, à l'importance à accorder à telle ou telle étape ou à tel ou tel attribut dont il convient particulièrement de doter ses élèves et étudiants vu leur carence en ce domaine.

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

Quelques **questions** pour lancer l'échange :

- Rappelez-vous l'une ou l'autre situation où une difficulté s'est présentée à vous ? Racontez ce que vous avez fait face à elle
- Racontez l'une ou l'autre expérience récente de difficultés pour lesquelles les solutions apportées se sont avérées peu satisfaisantes ou très satisfaisantes.
- Quels sont les cauchemars qui vous viennent face à une difficulté ?

Quelques **expériences** relatées par les travailleuses de l'entreprise :

- La lumière de la salle de bain ne voulait plus s'allumer. J'ai laissé comme cela. Au bout de trois mois, le hasard a fait qu'en branchant mon GSM, j'ai allumé l'interrupteur de sécurité. Eurêka ! Depuis, la lumière s'allume de nouveau. Mon problème a été résolu mais je me rends compte que je n'ai rien fait pour cela.
- Pour chercher ma route à un rond-point, j'ai fait plusieurs fois le tour pour me permettre de trouver enfin le panneau indicateur adéquat.
- Pour me rendre à une adresse inconnue de moi, j'ai consulté une carte routière.
- Pour encourager mon enfant à l'école, je n'arrêtais pas de le poursuivre, cela ne donnait rien. Finalement, j'ai dû me résoudre à changer mon fusil d'épaule et à le laisser tranquille.

- J'ai envoyé 50 curriculum vitae. Une seule réponse sous forme de lettre-type d'accusé de réception m'est parvenue !. J'ai laissé tomber.
- Un cauchemar pour moi est de me rendre ridicule en proposant une solution qui ne marche pas.
- ...

Commentaires pour l'animateur. On peut d'ores et déjà tirer des informations de ces expériences car les différentes situations présentent des enjeux différents. La première situation fait référence au hasard, la personne a décidé d'attendre et la difficulté s'est résolue d'elle-même. La deuxième situation renvoie au temps que l'on s'octroie pour faire face et trouver un moyen de s'en sortir. La troisième expérience renvoie à l'usage d'une ressource adéquate. La quatrième quant à elle renvoie à la possibilité de changer son point de vue. La cinquième enfin est une expérience de découragement qui empêche la personne de remettre en question la nature et la qualité de sa démarche, incriminant d'office les autres.

Commentaire général. On perçoit déjà l'ébauche d'une part affective et des différentes dimensions de la compétence. On notera la perspective individualiste du groupe : à aucun moment les participantes n'ont envisagé « faire face à des difficultés collectives ».

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

Quelques **questions** pour lancer l'échange :

- Pour vous, faire face à des difficultés, ce serait quoi ?
- Pour vous, ne pas faire face à des difficultés, ce serait quoi ?

Quelques propositions de **réponses** : « **faire face à des difficultés** », c'est...

- s'informer
- trouver une autre tactique
- croire que c'est possible de résoudre la difficulté, avoir confiance
- être ouvert
- réfléchir
- accepter
- trouver des solutions
- trouver la solution soi-même
- raconter sa difficulté à quelqu'un ou à son miroir !
- partager (se parler de) une difficulté pour se motiver l'une l'autre
- imaginer les conséquences
- ne pas paniquer
- oser prendre une décision
- prendre sa vie en main
- ...

« **Ne pas faire face à des difficultés** », ce serait...

- laisser la difficulté s'amplifier
- avoir peur d'affronter la difficulté
- avoir peur du changement

- avoir peur de l'avenir
- avoir peur de blesser les gens qu'on aime
- se tromper systématiquement de solution
- aller trouver quelqu'un qu'on croit compétent alors qu'il ne l'est pas
- ...

Commentaires pour l'animateur. Ces représentations spontanées permettent de cerner une première définition de la compétence, tout en libérant l'aspect affectif lié à son usage.

Commentaire général. Le nom donné à la compétence : faire face à des difficultés au lieu de résoudre un problème renvoie à une dimension plus existentielle et plus affective. En effet, « résoudre un problème » semble davantage orienter la recherche de solution sous l'angle de la technique : le problème est face à nous et il nous faut accepter ses données et la façon dont il est structuré. Dans la situation, par contre, le sujet est impliqué : faire face à une situation peut, par exemple, consister à ne pas lui donner trop d'importance...

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

Il s'agit d'identifier des situations en expliquant, sous forme d'un mini-récit, en quoi la compétence « faire face à des difficultés » est en jeu. Chaque situation évoquée éclaire la compétence et lui donne sens. C'est, en effet, à travers l'illustration concrète et dans des contextes précis que l'élève ou le groupe prend conscience de ce qui est visé par l'expression « faire face à des difficultés ». Il importe cependant d'être au clair qu'on ne fait chaque fois qu'exprimer une manière – parmi bien d'autres – de faire face.

- Faire face à une perte de linge dans un lot prêt à la vente ou prêt à être remis au client, ce serait, par exemple, le fait que le client est en droit de réclamer son dû et que le travailleur est tenu à respecter ce droit.
- Faire face au paiement d'une facture sans que le compte soit approvisionné, c'est... et ce n'est pas « faire comme si de rien n'était... »
- Trouver du travail⁵⁵, cela nécessite des démarches longues et décourageantes. Faire face à cette difficulté, ce serait multiplier les contacts et persévérer malgré les refus.
- Faire face à la difficulté engendrée par le fait qu'on a surpris son enfant fumant un joint, ce serait trouver une bonne façon de réagir et ainsi de l'aider. Faire face à cette difficulté, ce serait, par exemple, se centrer sur mon enfant et pas sur mon angoisse.
- Faire face à la gestion des sorties des enfants, ce serait, par exemple, tenir compte à la fois de mon envie de dire oui, de l'aspect sécurité et financier.
- Faire face à la gestion d'un budget après une séparation, ce serait anticiper des dépenses particulières liées au divorce tout en prenant sur soi d'un point de vue affectif.

⁵⁵ Rappel : Cette situation a été évoquée dans le milieu d'une entreprise de formation par le travail en région liégeoise où le contexte socio-économique ne facilite pas l'engagement de personnes peu qualifiées.

- Quand je dois prendre des initiatives à bon escient dans le cadre de mon travail. Faire face à cette difficulté, ce serait envisager les conséquences de mes actions.
- Rechercher un logement après être refusé(e) au C.P.A.S., ce serait prendre conscience qu'on est au bout de ses ressources, éviter le découragement et envisager encore d'autres possibilités.
- Faire face à une panne technique à la maison, ce serait, par exemple, en parler à quelqu'un d'autre et trouver ensemble les possibilités à l'origine de la panne.
- Quand on est malade, outre le fait de se faire soigner, ce serait faire certaines démarches (avertir son employeur, avertir la mutuelle...) et faire face aux tâches habituelles. Faire face à cette difficulté, ce serait chercher des informations, des possibilités.
- Quand on perd un objet courant, ce serait se remémorer les différents endroits où l'objet peut se trouver.
- Lors d'un problème de déplacement, ce serait envisager les différentes possibilités pour un trajet à effectuer.
- Lors de disputes ou de problèmes relationnels, ce serait se poser les bonnes questions et peut-être aussi se remettre en cause.
- Quand je dois trouver le bon arrêt de bus pour me rendre à un rendez-vous, ce serait par exemple me rappeler que je me suis trompée la fois dernière et en tenir compte.
- ...

On pourrait dire que ce sont des situations où on a à faire face à :

- une difficulté simple de type matériel : une panne, un problème de déplacement, de mobilité, la perte d'un objet...
- une difficulté de type relationnel ou affectif : une dispute entre voisins, un conflit entre parents et enfants, des difficultés de communication, surmonter une contrariété...
- une difficulté liée à un choix à poser : choisir une maison, choisir un lieu de vacances
- une difficulté qui engage une collectivité : la conception d'une fête...
- une difficulté où l'avenir est en jeu : un rendez-vous important d'embauche, un problème de santé...
- une difficulté où le processus de résolution se fait dans la durée : une démarche administrative, une thérapie familiale...
- une difficulté d'ordre culturel : des difficultés de s'exprimer, en particulier dans une autre langue que sa langue maternelle, qui rend difficile l'expression même de la difficulté ; des difficultés d'intégration, d'adaptation...

Il est des situations où une collectivité est concernée. Un groupe est plus que la somme de ses individus ; une équipe peut acquérir ou faire preuve d'une compétence particulière du fait de l'équipe et pas seulement de ses individus pris séparément. Ainsi, un groupe-classe fera plus efficacement face à des difficultés de matière en négociant avec le prof que si chaque élève tentait de résoudre individuellement son problème. Ou il est souvent plus productif de préparer en groupe la compréhension d'une matière en vue d'une interrogation que de laisser chaque élève seul face à ses difficultés. Ou encore un comité de quartier sera plus efficace à résoudre des problèmes récurrents de ramassage des immondices que chaque habitant s'il agit individuellement.

Commentaires pour l'animateur. Il est important de replacer les situations évoquées en relation avec la compétence. Cela oblige à se centrer sur son usage en évitant de se disperser

dans les aspects affectifs du récit. Il est également primordial que les élèves, les étudiants ou les personnes en formation avalisent le fait que le concept même de la compétence prend corps dans des cas particuliers, diversifiés et regroupés sous l'étiquette famille de situations, parfois éloignées des représentations habituelles.

Commentaire général. Cette étape permet de dégager déjà les premiers indicateurs (en gras dans le texte) qui permettront de construire les attributs de la compétence.

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

Tout au long de ces premières étapes, nous avons « papillonné », passant d'une situation à une autre. Il s'agit maintenant d'en choisir UNE précise dont on espère que l'analyse plus approfondie sera significative (= faire sens pour les participantes) pour notre projet ou d'en créer une nouvelle, fournie en diverses informations. La situation retenue sera racontée comme une histoire, dans le détail. Plus un récit est riche, plus l'exploitation sera féconde. De cette narration, en effet, seront dégagés les attributs de la compétence qui pourront tenir lieu de définition. Pour mieux percevoir ce qu'est la difficulté envisagée, il est bon de prendre le temps de dire les situations cauchemardesques qu'elle évoque, ainsi que les rêves qu'elle nous inspire. Dans notre cas, nous avons eu recours à deux récits à la demande des participantes afin de répondre à leurs préoccupations du moment ; cela nous a permis de travailler en deux petits groupes sur la définition de la compétence et de confronter alors les résultats des deux groupes.

La situation choisie pour cette étape fut de se rendre pour la première fois dans un lieu inconnu pour un rendez-vous important. Voici quelques éléments évoqués⁵⁶ concernant cette situation :

- je dois m'imaginer l'endroit, alors je me suis renseignée avant ;
- j'ai utilisé un plan pour m'y retrouver ;
- j'ai pris mon téléphone et j'ai demandé au responsable comment faire ;
- j'ai prévu suffisamment de temps pour être sûre d'arriver à temps ;
- j'ai demandé au chauffeur du bus où se trouvait la rue par rapport à l'arrêt de bus ;
- la première fois, je me suis trompée d'arrêt, mais ça ne m'est plus jamais arrivé depuis ;
- j'ai repéré l'endroit avant de m'y rendre pour la première fois ;
- il ne faut pas se décourager ;
- s'il n'y a pas de bus ce jour-là, je cherche un autre moyen : à pied, à vélo...

Autre situation développée vu la présence de deux stagiaires ne maîtrisant pas la langue française: il s'agit de raconter la difficulté de s'exprimer et de se comprendre. Voici les éléments qui sont apparus :

- on se rend compte que la difficulté va dans les deux sens ;
- la difficulté se porte sur l'accent, alors on fait répéter, on fait des exercices de prononciation, on demande systématiquement si c'est bien compris ;

⁵⁶ Les propositions qui suivent dans le texte sont formulées telles que les participantes à la formation les ont exprimées.

- la difficulté se porte sur le vocabulaire, alors on utilise d'autres mots, on fait des gestes, on utilise un dictionnaire, on montre l'objet en question ;
- la difficulté se porte sur le débit trop rapide, alors on demande d'aller plus lentement ;
- cela ressemble un peu à un parcours du combattant ;
- on invente de nouvelles façons de s'exprimer, par exemple, on ne conjugue pas ; mais parfois cela peut vexer des personnes lorsqu'on parle petit nègre avec elles...

Les mini-récits de ces deux situations, ressenties comme difficiles, ont débouché sur de nouveaux éléments à savoir :

- il est souvent adéquat de persévérer, aller jusqu'au bout, ne pas se décourager ;
- avoir dépassé la difficulté donne de la satisfaction ;
- il peut être intéressant de tenir compte de son expérience, qu'elle soit positive ou non ;
- on se rend compte qu'une motivation importante pour dépasser une difficulté est d'entrer en relation avec les autres.

Commentaires pour l'animateur. Il est apparu particulièrement dans cette étape que la dimension affective était dominante, notamment dans la deuxième situation. En effet, il nous semble que la nature même de la difficulté est de type relationnel et donc induit l'affectivité des partenaires. Il convient d'ailleurs d'avoir à l'esprit que les mots-[problème et difficulté]-relèvent de l'arbitraire de tout un chacun et qu'à ce titre, ils peuvent recouvrir un large spectre de significations différentes : il peut être nécessaire de demander aux participants d'apporter leur propre définition à ces concepts à l'occasion de la présentation de leur mini-récit.

Commentaire général. La situation développée peut être choisie par l'animateur ou négociée avec le groupe à partir des situations des étapes 1 ou 3 ou à partir d'une autre situation nouvelle. Il est en tout cas utile d'avoir une situation, éventuellement en réserve, assez riche pour pouvoir évoquer les différents attributs et leurs indicateurs.

Lorsqu'une compétence n'est pas encore modélisée, c'est-à-dire que les attributs n'ont pas encore été clarifiés, cette étape permet de s'assurer que les partenaires de la démarche font le tour de la question. Par contre, quand une compétence est relativement stabilisée, il se peut que l'évocation de situations et leur mini-récit lors des étapes 1 et 3 soient suffisants pour construire les attributs/caractéristiques de la compétence.

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

La spécificité de cette étape consiste à reprendre en SYNTHÈSE les observations révélées par le récit des participants et à leur donner une formulation plus générale. Chaque attribut, en effet, est une sorte de terme générique désignant des savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés dans la compétence (colonne 3 page suivante) ; nous qualifierons par contre d'indicateurs les événements susceptibles de décrire et mesurer les attributs (colonnes 1 et 2 page suivante).

Afin de « nourrir » cette étape fondamentale de la méthode, il est peut-être intéressant pour l'enseignant de participer ACTIVEMENT à son élaboration, en disposant par exemple

d'une liste personnelle d'attributs construits lors de travaux antérieurs ou de modèles existant par ailleurs, qu'il confrontera avec celle produite par ses élèves, étudiants ou personnes en formation. Apport quantitatif - en termes de nombre de situations et de champs d'application - mais surtout qualitatif - en termes de profondeur de réflexion et d'apport de l'affectif, cela permet de conscientiser qu'une compétence transversale négligée résulte d'un construit par les acteurs eux-mêmes... sans qu'ils doivent tout réinventer à chaque fois !

Quelques **questions** pour lancer l'étape :

- En repartant des premiers éléments de définition donnés aux étapes précédentes (2-3-4), maintenant, faire face à des difficultés, ce serait quoi ?
- Quels sont les éléments nouveaux qui sont apparus lors du développement du cas particulier ?
- Y a-t-il des éléments de la définition qui sont infirmés ou confirmés ?
- Y a-t-il des éléments de la définition qui peuvent se regrouper en des attributs plus généraux et adaptables à plusieurs situations analogues ?
- Quand peut-on dire que quelqu'un exerce la compétence ?
- A quoi verriez-vous qu'une personne fait preuve de telle compétence ?
- En quelques mots, résoudre une difficulté, c'est... ?

Les différents éléments sont repris dans le tableau suivant. En essayant de les regrouper sous forme de grands attributs, voici ce que l'on peut obtenir :

Eléments évoqués lors des étapes 3 et 4	Eléments évoqués lors de l'étape 2	Attributs qui résultent de la mise en commun des deux premières colonnes (décontextualisation)
<p>Je dois repérer l'endroit avant de m'y rendre pour le rendez-vous sinon je panique.</p> <p>On se rend compte que la difficulté va dans les deux sens : l'une pour s'exprimer, l'autre pour comprendre ; les appréhensions sont donc partagées.</p> <p>Cela ressemble un peu à un parcours du combattant.</p> <p>Parfois j'ai peur de vexer des personnes en parlant petit nègre avec elles...</p> <p>Je me sens satisfaite d'avoir dépassé la difficulté.</p> <p>J'exprime ce qui me fait le plus peur (ce serait l'enfer si...)</p> <p>Je dis ce dont j'ai le plus envie.</p> <p>Je dis ce à quoi je rêve (ce serait chouette si...).</p>	<p>Croire que c'est possible de résoudre la difficulté, avoir confiance</p> <p>Etre ouvert</p> <p>Accepter qu'il y a une difficulté</p> <p>Trouver la solution soi-même</p> <p>Raconter sa difficulté à quelqu'un ou à son miroir</p> <p>Partager une difficulté pour se motiver l'un l'autre</p> <p>Ne pas paniquer</p> <p>Oser prendre une décision</p> <p>Prendre sa vie en main</p> <p>Ne pas accumuler</p> <p>Ne pas avoir peur d'affronter</p> <p>Ne pas avoir peur du changement</p> <p>Ne pas avoir peur de l'avenir</p> <p>Ne pas avoir peur de blesser les gens qu'on aime</p> <p>Oser s'exprimer</p>	<p>Faire face à mes appréhensions, ce serait mettre des mots (ou des images, des dessins, des représentations...) sur ce qui fait peur et ce qui fait rêver</p>
J'utilise un plan pour repérer	S'informer	Penser, chercher une aide, des

<p>l'itinéraire Je demande mon chemin au chauffeur du bus Je prends mon téléphone et je demande au responsable comment me rendre sur place Je prévois le temps nécessaire pour me rendre sur place S'il n'y a pas de bus, je vais à pied ou à vélo Quand la difficulté se porte sur l'accent, on fait répéter, on fait des exercices de prononciation Quand la difficulté se porte sur le vocabulaire, alors on utilise d'autres mots, on fait des gestes, on utilise un dictionnaire, on montre l'objet en question Quand la difficulté se porte sur le débit trop rapide, on demande d'aller plus lentement On invente de nouvelles façons de s'exprimer ; par exemple, on ne conjugue pas Prendre appui sur son réseau de connaissances</p>	<p>Trouver une autre tactique Réfléchir Trouver des solutions, des tactiques, des possibilités Faire l'inventaire des possibles Se poser des questions en fonction de la difficulté rencontrée (qui ? quoi ? comment ? quand ? où ? pourquoi ?...) Chercher et trouver une personne adéquate pour répondre aux questions Chercher et trouver une bonne source d'information pour répondre aux questions</p>	<p>informations</p>
<p>La première fois que je me suis rendue à Gavroche, j'ai été deux arrêts trop loin ; maintenant, cela ne m'arrive plus ! Maintenant, on demande systématiquement si c'est bien compris Se rappeler son expérience et en tirer des informations pour la suite Retenir des informations données par d'autres Procéder par essais/erreurs</p>	<p>Se demander : comment j'ai fait la fois dernière dans une situation analogue ?</p>	<p>Retenir les enseignements de ses expériences positives et négatives</p>
<p>Si je n'arrivais pas à temps, je savais que ce serait ennuyeux pour mon rendez-vous ; alors j'ai prévu suffisamment de temps pour mon déplacement On se rend compte que c'est important de se comprendre</p>	<p>Imaginer les conséquences des scénarios envisagés Voir quelle est la meilleure solution Se demander ce qu'on risque si on suit tel ou tel scénario Se demander ce qui pourrait</p>	<p>Envisager ce qui est important pour soi et pour les autres et agir en fonction de cela</p>

parce que cela permet d'entrer en relation avec les autres	se passer si on fait tel choix Se demander ce qu'on a à perdre ou à gagner dans telle situation Envisager de nouvelles pistes s'il y a des risques importants Savoir abandonner une piste pour en envisager d'autres sans oublier ses objectifs Tenir compte de conséquences cachées malgré une résolution immédiate apparente	
--	--	--

A ce stade, nous prenons le risque de définir la compétence. Faire face à des difficultés, c'est :

- Faire face à ses appréhensions
- Penser, chercher une aide et/ou des informations
- Retenir de ses expériences positives et négatives
- Envisager ce qui est important pour moi et pour les autres et agir en fonction de cela.

Commentaire général. Beaucoup d'allers et retours furent nécessaires entre les éléments affichés au tableau (les colonnes 1 et 2) et les participantes dans une sorte de maïeutique visant à faire apparaître (par suggestion ou observation) ce qui était constant entre les deux situations c à d les attributs de la compétence. Le rôle de l'animation est ici capital mais, dans le cas précis de cette expérience de terrain, elle pouvait reposer sur les deux chercheurs présents, qui se partageaient les tâches de la prise de notes, de l'animation, du débat et des suggestions visant à l'alimenter.

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

Tester un modèle, c'est vérifier que les attributs restent valables dans d'autres situations considérées comme analogues : quand on doit faire face à la perte d'un objet, quand on a une machine en panne, quand on se trouve devant des difficultés relationnelles, quand on doit envisager une démarche administrative difficile...

On peut procéder à des tests théoriques. Ces derniers consistent le plus souvent à comparer le résultat obtenu avec les apports de disciplines ou ceux de spécialistes. Par exemple, interroger une assistante sociale qui accompagne les émigrés dans leurs démarches de naturalisation ; interroger un psychologue dont une des missions est d'aider les personnes à faire face à leurs difficultés relationnelles ; ouvrir le champ de la gestion mentale dans ces aspects d'accompagnement d'élèves en difficulté.

De même, venant du terrain, chacun de nous peut, dans son entourage, poser la question : « N'a-t-on pas oublié quelque chose d'important dans notre construction théorique ? ». On peut aussi comparer la définition construite à celle d'un autre groupe travaillant la même compétence. Enfin, on peut transférer la définition dans de nouvelles

situations pour la valider. Par exemple, les attributs caractéristiques de la compétence peuvent servir à éclairer une problématique comme s'inscrire à une formation en horaire décalé.

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

La démarche engagée dans cette entreprise de formation visait à l'acquisition de plus d'autonomie pour ces travailleuses face à toute situation créatrice de difficultés. Pour rappel, la compétence a été construite sur les lieux mêmes de l'entreprise de formation ; elle peut toutefois être transférée dans tout autre contexte dont, en particulier, le cadre scolaire. Dans cette perspective, il est donc intéressant d'identifier d'autres situations de la vie quotidienne ou scolaire où les personnes en formation peuvent transférer ce qu'elles ont appris.

Par exemple « faire face à des difficultés » :

- en mathématiques, ce serait oser aborder, en groupe-classe, le professeur pour exprimer une difficulté de compréhension de tel ou tel chapitre ;
- pour un élève en difficulté en éducation physique, ce serait faire face aux moqueries des autres ;
- ce serait pour un établissement faire face à l'accueil et l'intégration d'élèves de 1ère au moment de la rentrée scolaire ;
- en français, ce serait faire face à une contraction de texte parce que j'ai du mal de saisir l'idée centrale d'un texte ;
- en sciences, ce serait aborder la peur que j'ai d'utiliser des produits chimiques au labo ;
- transféré à la vie de famille, ce serait faire face aux difficultés organisationnelles journalières ;
- transféré à un mouvement de jeunesse, ce pourrait être prendre davantage part aux tâches du staff des chefs (recherche d'un endroit de camp, régler un problème de discipline dans le groupe...) ;
- transféré à la vie de quartier, lors d'une fête entre voisins, ce serait faire face à la défection de l'un d'eux alors qu'il était chargé d'apporter les tables ;
- transféré à la vie quotidienne, ce serait s'entendre autour d'un projet de vacances entre copains ;
- ...

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

A ce stade de la démarche, les élèves et les professeurs/formateurs sont invités à faire le point sur le degré d'acquisition de la méthode et de la compétence tant d'un point de vue individuel que collectif. Tout en procédant aux exercices de transfert tels que ceux proposés dans l'étape 7, l'enseignant entre en dialogue avec l'élève - ou le groupe, pour vérifier

l'appropriation de la démarche. Chaque évaluation formative⁵⁷ est ainsi une sorte de photo instantanée permettant à la personne et/ou au groupe de se représenter l'état d'acquisition de la compétence et surtout le chemin à combler.

Deux éléments sont au moins à évaluer : les résultats du travail en termes d'appropriation de la compétence et l'apprentissage de la méthode elle-même.

Par exemple, prendre conscience, avec le public en formation, si celui-ci fait usage de la compétence dans des situations scolaires ou de vie NOUVELLES depuis la première séance ou à l'intérieur des disciplines.

L'un et l'autre éléments d'évaluation évoqués demandent une clarification des qualités du travail attendu. Ces qualités sont les critères d'évaluation dont les jeunes sont avertis explicitement. La connaissance, l'identification ou l'utilisation des attributs sont des critères d'évaluation.

Voici des exemples de critères⁵⁸ à envisager pour donner des informations à l'élève sur son niveau d'apprentissage :

- L'élève peut-il mettre en œuvre la compétence en un lieu nouveau, peut-il utiliser les attributs de la compétence dans une situation nouvelle ? Au contraire, a-t-il tendance à se replier sur lui-même et à se laisser envahir par ses peurs ? Ou encore, a-t-il tendance à ne pas tenir compte de ses expériences positives ou négatives ?
- L'élève est-il capable de raconter comment il a procédé ? Au contraire, l'élève bredouille-t-il, avance-t-il des éléments sans structure et sans pertinence par rapport à son projet ?
- L'élève est-il capable de discerner et de raconter les limites du transfert ? Au contraire, l'élève pense-t-il que toutes les situations sont les mêmes et qu'il n'y a pas d'ajustement nécessaire ?
- L'élève est-il capable de montrer des mauvais usages du transfert de cette compétence dans différentes situations ? Au contraire, dans des situations qui lui sont proposées, l'élève ne peut-il discerner le bon et le mauvais usage de la compétence ?
- L'élève est-il capable d'expliquer la modélisation de la compétence ? Au contraire, l'élève ne peut-il expliquer ce que signifie l'un ou l'autre attribut définissant la compétence ?
- L'élève est-il capable de repérer des comportements ou des actions en rapport avec la compétence. Au contraire, l'élève ne peut-il identifier des situations dans lesquelles la compétence est en jeu ?
- L'élève est-il capable de préciser l'usage de la compétence dans des disciplines ? Au contraire, l'élève ne voit-il pas bien en quoi il peut faire face à des difficultés en éducation physique ou en géographie par exemple ?
- ...

⁵⁷ Pour une évaluation formative, une note chiffrée est insuffisante : une analyse qualitative des « savoir-être » et « savoir-faire », avec l'étudiant (seul ou en groupe), est bien plus efficace. Rappelons aussi que, pour estimer le degré de maîtrise d'une compétence, il nous semble plus significatif de repérer son absence que sa présence (il ne s'agit pas de sanctionner l'erreur mais plutôt de l'utiliser comme repère de l'acquisition/non acquisition de la compétence). Autrement dit, par exemple, face à un problème, il est généralement plus facile de montrer pourquoi une solution est mauvaise que de montrer pourquoi elle est bonne.

⁵⁸ A chacun de ces critères, on peut rattacher des indicateurs (et leur contraire) qui permettent d'observer si l'élève exerce ou non la compétence.

Étape 9. Développer une métacognition

Arrivé à ce moment de la méthode, plusieurs temps d'arrêt sur image ont déjà jalonné l'apprentissage de la compétence. Les personnes formées ont atteint, par diverses manipulations de la méthode et mises en situation d'exercices, un certain degré de maîtrise de l'outil. Il reste à consolider la prise de conscience des mécanismes intellectuels qui ont été mobilisés tout au long des étapes précédentes en vue de favoriser le transfert de la méthode.

Même si, tout au long de son déroulement, l'enseignant reste soucieux de faire raconter aux élèves ce qu'ils font, comment ils le font, d'identifier explicitement les étapes de la démarche, il est intéressant de faire un temps d'arrêt pour :

- repérer, avec les jeunes, le chemin parcouru depuis les représentations spontanées de la compétence jusqu'aux applications dans différents contextes ;
- faire prendre conscience aux jeunes de la pertinence, de la qualité et de la transférabilité de la démarche ;
- faire prendre conscience aux élèves que cette démarche se fonde sur une contextualisation suivie d'une décontextualisation et enfin d'une recontextualisation du savoir par les élèves eux-mêmes ;
- faire prendre conscience aux jeunes que la sphère de l'affectif⁵⁹ colore sans cesse la façon avec laquelle on appréhende la vie au sein d'une école ou d'une collectivité et donc, forcément, influence toute prise de décision, toute action ou tout comportement ;
- faire prendre conscience aux jeunes que la dynamique d'un groupe peut conférer à ce dernier une compétence particulière.

Il convient en somme de « relire » le chemin parcouru au fil des animations pour que les personnes formées se posent la question de leur comportement ultérieur face à tous types de difficultés jalonnant leur vie estudiantine, professionnelle ou privée.

Progressivement rendus maîtres de l'outil, il est alors possible de laisser place au versant affectif de la méthode dans des réflexions du genre :

- « Je sais maintenant que je peux être plus efficace pour...ou face à... »
- « Je suis conscient de pouvoir faire le tour des situations difficiles qui me sont posées... »

La prise de conscience même de cette dimension aide à la prise de distance affective que sous-tendent et réclament toutes les compétences transversales négligées.

Étape 10. Certifier

Certifier n'est évidemment nécessaire que lorsque la réussite de cet apprentissage est considérée comme nécessaire pour réussir l'année. Est posée alors la question de l'évaluation certificative. Des contraintes de société obligent les enseignants à évaluer les élèves selon ce degré d'exigence au profit de diverses instances sociales. C'est le moment où l'enseignant juge les compétences de l'élève - et non l'élève lui-même - et le sanctionne d'une réussite ou

⁵⁹ L'affectif « individuel » (ce que l'on ressent au fond de soi ...) et « collectif » (valeurs transmises par la société, par exemple).

d'un échec. Dans cette perspective, il faut choisir⁶⁰ le poids que l'on donnera aux divers critères sélectionnés ainsi que la manière dont on construira le bilan des compétences de l'élève. Déjà présent dans les programmes préconisant la mise en place de diverses compétences transversales, ce type de bilan peut devenir un outil intéressant pour le conseil de classe, à condition d'être construit, en négociation, par les enseignants des différentes disciplines scolaires.

Pour éclairer cette évaluation, nous proposons de faire attention aux éléments suivants : dans des situations choisies par exemple dans l'étape 7, l'élève sera capable de :

- utiliser à bon escient les attributs établis ;
- appliquer la compétence dans diverses situations (transferts) y compris disciplinaires ;
- identifier des situations de la vie quotidienne et scolaire où cette compétence est mobilisée ;
- faire le choix d'utiliser cette compétence dans la vie quotidienne et scolaire...

Cette évaluation peut d'ailleurs prendre des formes diverses qui n'excluent pas une quote-part active importante et créative des personnes formées, au-delà des exigences d'un simple formalisme scolaire. Par exemple, un enseignant peut se limiter à l'évaluation formative au terme de laquelle il décide que l'élève est compétent. Ou encore, la confrontation avec une situation concrète de vie, gérée de manière satisfaisante, comme l'organisation réussie d'une fête, peut constituer une vérification suffisante.

3. Séquence didactique

Cette séquence est proposée dans le cadre scolaire, même si la compétence a été conceptualisée dans le cadre d'une formation par le travail. Notre souci est ici de rencontrer le contexte scolaire. Dans cette optique, nous présentons un module destiné à des élèves du premier degré. L'objectif est de préciser, avec les élèves, la compétence «faire face à des difficultés », afin qu'ils comprennent mieux de quoi il s'agit et qu'ils puissent utiliser la compétence dans diverses situations tant scolaires que de la vie quotidienne. La durée est estimée à 2 périodes.

Se mettre en projet

Il s'agit de présenter une séquence d'apprentissage de la compétence « faire face à des difficultés » et d'expliquer aux élèves les finalités ainsi que le contexte, entre autres, la durée de cet apprentissage.

Dans le cadre scolaire, il est intéressant de commencer par un exercice qui met les élèves en appétit. Cet exercice doit piquer leur curiosité et les plonger d'emblée dans une situation où la compétence visée est exercée. Notre expérience de terrain nous a montré à quel point commencer la séquence par un exercice qui cadre la démarche, permet aux jeunes d'appréhender les situations en rapport avec la compétence et les positionne dès le départ comme acteur de l'apprentissage.

⁶⁰ Il faut se résigner au fait que le poids à donner à l'un ou l'autre critère est le résultat d'un projet individuel ou d'équipe et est donc plus arbitraire que véritablement objectif. Sur ce point, l'évaluation certificative des compétences dites négligées rejoint le problème de la certification de toutes les compétences

L'exercice proposé est un relevé individuel des difficultés liées à la tenue et à l'utilisation du journal de classe. Dans un premier temps, les élèves font l'inventaire, par écrit, des difficultés qui apparaissent pour eux. Ensuite, ils partagent cela en petits groupes où un porte-parole est désigné. L'objectif de cet échange est d'identifier ce qui est difficile et pourquoi. Au bout d'une dizaine de minutes, l'enseignant invite le porte-parole à exprimer au grand groupe ce qu'il est ressorti de leur discussion.

Voici ce qui peut être évoqué : je n'ai jamais mon journal de classe en ordre ; je le remplis au brouillon, maman m'aide à le réécrire et à planifier mon travail ; j'oublie de noter les échéances des travaux à remettre ; je confonds les sigles des cours ; je ne pense pas à ouvrir mon journal de classe chez moi ; je ne parviens pas à faire la différence entre une information quotidienne et le travail à plus long terme ; ça m'ennuie d'être obligé de tenir un journal de classe car tout est dans ma tête ; etc.

Le tout est noté au tableau. L'enseignant montre que la classe est entrée dans le vif du sujet, à savoir « que signifie faire face à des difficultés ? ».

Raconter des expériences

Les élèves vont se rappeler en silence et chacun pour soi, une histoire vécue où ils ont été confrontés à une difficulté à l'école, mais aussi chez eux, dans un club sportif, etc. puis ils précisent comment ils ont fait face à cette difficulté. L'objectif est de se donner une première représentation de la compétence au travers d'expériences.

Ensuite, les élèves sont groupés par deux ; chacun écoute l'histoire de l'autre. Après quelques minutes, chaque élève est invité à raconter l'expérience qu'il a entendue⁶¹ et en quoi cette expérience a constitué une difficulté pour celui qui l'a racontée.

L'enseignant classe les situations racontées, par exemple, en situations individuelles, collectives, disciplinaires, liées à la vie de la classe ou de l'école, etc. Nous appellerons cela des « familles » de situation.

Tenter une première définition

Suite au premier exercice et aux récits d'expériences, les élèves sont invités à se prononcer sur ce que c'est, pour eux, faire face à des difficultés. L'enseignant note, au tableau ou sur une feuille qu'on affichera, les essais de définition.

Identifier des situations où la compétence est en jeu

Dans cette étape, les élèves pensent, chacun pour soi pendant quelques minutes, à d'autres situations (et ils les écrivent éventuellement) où la compétence est en jeu et pourquoi elle est sollicitée.

⁶¹ Cet exercice fait référence à une autre compétence appelée « écouter pour refléter ce qui a été dit ».

Ensuite, l'enseignant invite les élèves à compléter la liste des situations concernées par la compétence en ayant soin de diversifier les champs d'application en en proposant de nouveaux si nécessaire (voir l'étape 3 de la conceptualisation de la compétence). C'est ainsi que les domaines de la mobilité, de la santé, des relations sociales et affectives, etc. qui sont moins spontanément évoqués, sont ajoutés par l'animateur. L'identification de domaines d'application élargit la transférabilité de la compétence et permet d'aborder la dimension affective et l'aspect collectif liés à cette compétence.

Pour terminer cette étape, l'enseignant demande d'identifier, en petits groupes, deux nouvelles situations en rapport avec les champs d'application suivants et de raconter rapidement en quoi la compétence est en jeu :

- Une situation dans le champ individuel en rapport avec le travail scolaire (exemple : je ne parviens pas à faire de la contraction de texte en français).
- Une situation dans le champ collectif en rapport avec les maths (exemple : lors de l'absence du prof, les élèves sont invités à s'appropriier par eux-mêmes une partie de la matière ; la grande majorité des élèves ont éprouvé des difficultés mais pas tous...).
- Une situation dans le champ individuel où l'affectif peut être un frein à l'utilisation de la compétence (exemple : j'ai du mal à parler devant tout le monde, j'ai un trac fou).
- Une situation dans le champ collectif où l'affectif peut être un frein à l'utilisation de la compétence (une classe doit choisir une destination pour une sortie mais des tensions relationnelles au sein du groupe l'empêchent d'aboutir à un choix).
- Une situation dans le champ individuel en dehors de l'école (exemple : je dois m'occuper de mes frères et sœurs en rentrant de l'école et cela ne laisse pas suffisamment de temps pour faire mes devoirs).
- Une situation dans le champ collectif en dehors de l'école (exemple : une troupe scoutie doit faire face au désistement de son cuisinier la veille du camp).
- Une situation individuelle où la personne est incapable de faire face à une difficulté (exemple : je panique chaque fois que je rate mon bus pour me rendre à l'école).
- Une situation collective où le groupe est incapable de faire face à une difficulté (exemple : « chaque fois que vous devez travailler en petits groupes, de manière autonome, c'est la déglingue », se plaint un enseignant)

La mise en commun se fait dans la perspective de faire évoluer les premières définitions en une définition négociée. L'enseignant essaie, avec l'aide des élèves, d'extraire, à partir des situations évoquées, des éléments qui pourraient caractériser la compétence et les note au tableau. Le recours à des situations où la compétence échoue peut révéler des attributs intéressants (situations en gras dans l'exercice précédent).

Définir la compétence

Par l'identification des familles de situations, les élèves sont alors capables de négocier une définition de la compétence visée, puis de la confronter, d'une part aux représentations de départ, d'autre part à celle que les enseignants avaient eux-mêmes construite précédemment. Pour rappel, les attributs caractéristiques de la compétence sont (voir étape 5 de la conceptualisation de celle-ci) :

- Faire face à ses appréhensions
- Penser, chercher une aide, des informations

- Retenir les enseignements de ses expériences positives et négatives
- Envisager ce qui est important pour soi et pour les autres et agir en fonction de cela

Transférer la compétence

Pour s'exercer, les élèves sont amenés à trouver, en petits groupes, des événements (indicateurs) qui concrétisent les caractéristiques de la compétence dans les deux situations suivantes :

- Choisir ses options pour le deuxième degré
- Gérer son argent de poche.

Voici ce que cela peut donner :

Attributs	Comment je choisis mes options	Comment je gère mon argent de poche
Faire face à ses appréhensions	Je voudrais faire la même chose que mes copains mais je ne suis pas aussi doué en sciences Mes parents voudraient que... J'ai peur de choisir un programme trop lourd pour moi Je ne veux pas tomber sur ce prof...	J'ai peur de ne pas avoir suffisamment d'argent pour faire ce que je veux Les copines ont plus d'argent que moi, j'ai peur de le leur dire Je crains de gaspiller trop facilement mon argent...
Penser, chercher une aide, des informations	Je me renseigne sur les options possibles Je vais voir les profs pour qu'ils me conseillent Je vais voir des élèves du deuxième degré pour avoir des renseignements...	Je demande à un copain comment me procurer de l'argent de poche Je contacte un spécialiste ⁶² pour acheter un GSM pas trop cher et qui me convient...
Retenir les enseignements de ses expériences positives et négatives	Je fais le point sur mes forces et mes faiblesses en fonction de mon expérience Je retiens de ne pas faire un choix scientifique parce que le choix de ces activités technologiques au premier degré était un mauvais choix...	J'ai l'habitude de dépenser tout mon argent dès que je le reçois, dorénavant je planifierai mes dépenses L'année passée, je n'avais plus d'argent pour la fête des mères, il faut que j'épargne un petit peu chaque mois...

La mise en commun se fait en insistant sur l'importance de trouver des indicateurs qui donnent du sens aux attributs de la compétence.

⁶² Cet indicateur fait référence à une autre compétence intitulée « consulter un spécialiste ».

Evaluer la compétence

Avec la réserve énoncée dans la partie «conceptualisation de la compétence », nous proposons un exercice formatif qui permet de faire une photo instantanée de l'élève par rapport à l'apprentissage de «faire face à des difficultés ». Chaque élève identifie, par écrit, une difficulté scolaire qui lui est personnelle et pour laquelle il liste une série d'actions qui lui permettront de la surmonter. Cet écrit constitue un engagement pour lui-même et pour l'enseignant. Plus tard, ils pourront, ensemble, vérifier l'acquisition de la compétence par l'adéquation entre l'engagement et la mise en œuvre des actions.

Outre cette séquence didactique, le point 2 (conceptualisation de la compétence) constitue en lui-même une séquence à mettre en œuvre dans un contexte de formation d'adultes.

4. Récits et commentaires

Ces récits et commentaires font référence aux séances menées dans l'entreprise de formation par le travail. Ils ont été produits grâce à la collaboration étroite entre les personnes de l'entreprise et les chercheurs. Ils décrivent comment la compétence a été construite pas à pas lors des séances consacrées à sa «conception» ; les éléments du dossier et en particulier les évocations transcrites sont la traduction fidèle des échanges partagés tout au long du processus.

La forme du «récit » commenté va tenter de rendre compte de ce cheminement.

1er temps : travail préalable de la direction de l'entreprise et des chercheurs

Le motif de départ est une demande de formation à la résolution de problèmes et ainsi à l'autonomie des personnes en lien avec une recherche universitaire. La question d'une méthode standardisée pour conceptualiser cette compétence en vue de son enseignement, est l'enjeu de la collaboration entre cette entreprise de formation par le travail et le Centre INTERFACES de Namur.

Deux séances furent nécessaires pour que les partenaires définissent leurs attentes réciproques et profilent, de la manière la plus précise possible, leurs espoirs en termes de résultats. Au départ il s'agissait de la problématique de la perte du linge dans l'atelier. Face à cette situation, les travailleuses s'en remettaient la plupart du temps à une source extérieure d'autorité. Dans ces conditions, les membres de la direction de l'entreprise ont opté pour le projet de formation à la compétence «Faire face à des difficultés ».

Les destinataires concernés par cette formation étaient répartis en trois catégories : les travailleuses/stagiaires d'une part, les contremaîtres, formatrices elles-mêmes des stagiaires, et les deux membres de la direction d'autre part, l'objectif étant, pour ces derniers, de pouvoir enrichir l'encadrement des futures travailleuses.

A l'occasion des deux premières séances menées avec la direction, la méthode a été passée en revue et testée, étape par étape, afin de l'adapter au public et de procéder à une

première modélisation de la compétence ; pour les chercheurs, le besoin d'une connaissance minimale du travail réel à effectuer par les stagiaires, adaptation du vocabulaire à leur compréhension etc. ; et pour l'adjointe à la direction de l'entreprise, lui permettre de s'approprier la méthodologie.

Eléments à retenir de ces échanges à propos de la méthode et qui donnaient à ce projet un caractère contractuel entre les parties :

- l'attention à apporter à la qualité des questions qui lancent les étapes à savoir le besoin de clarté, leur précision, leur effet dynamique à susciter l'expression des mini-récits et les commentaires liés à ces moments de vie.
- l'adaptation du vocabulaire au public concerné. Nous avons en effet été confrontés à des travailleuses immigrées ne possédant pas, ou très peu, la langue française.
- le concept de confidentialité à garantir aux personnes face aux informations personnelles livrées en public, face également à la part affective mise en jeu dans les interventions et les récits sollicités lors des étapes 2/3/4.
- l'utilité éventuelle de clore la formation par la rédaction d'une sorte de grille avec consignes qui reprendrait les étapes de la méthode ainsi qu'un rappel des attributs et indicateurs pouvant être sollicités face à toute nouvelle situation problématique. L'affichage des consignes dans le local de travail a d'ailleurs été proposé comme moyen de rendre permanente la vision des attributs et des indicateurs construits avec les travailleuses pendant le travail de la recherche.
- la création d'une fonction de rappel de la méthode entre les séances grâce à des moments d'évocation dirigés par l'adjointe à la direction.

Ces deux séances préparatoires peuvent faire penser à la conduite de conseils de classe qui seraient destinés - entre les professeurs des différentes disciplines - à jeter les bases d'un travail partagé sur les compétences transversales négligées. A savoir :

- le choix par année de la(des) compétence(s) à enseigner durant une année scolaire face aux déficits individuels, voire collectifs, des élèves ;
- l'analyse des transferts possibles de cet apprentissage dans les différentes disciplines ;
- la question de l'évaluation des acquis de cette(ces) compétence(s) et la pondération des résultats ;
- les perspectives de formation à ces compétences transversales étalées sur plusieurs années scolaires et précisées lors des décisions de passage des élèves ;
- la formation des enseignants à la méthode et la répartition de son enseignement entre collègues afin de ne partager les heures d'apprentissage sur plusieurs disciplines.

11ème temps : séance n° 1 avec les travailleuses

Cadre matériel

Pour le déroulement des séances, nous avons pu occuper une salle de travail et de réunion sise au-dessus du local central d'entretien et de vente du linge. Une partie de l'équipe des travailleuses a participé aux trois séances de formation, selon toutefois une tournante dans la présence des personnes, liée à la durée de leur stage dans l'entreprise. Cet «écueil» pour le suivi de la formation a été comblé par le travail de mémoire réalisé entre les séances par l'adjointe à la direction ; nous reviendrons sur l'importance de son rôle.

Cadre temporel

Durée de chaque séance : trois heures réparties comme suit :

- 30' : rencontre entre l'adjointe à la direction et les deux chercheurs pour présenter les participantes et leur situation individuelle et pour organiser le partage des tâches pendant la « leçon »
- 1h30' : déroulement de la séance proprement dite
- 30' : bilan de la matinée par les chercheurs avec l'assistance sociale

Participants/tes

6 travailleuses âgées de 25 à 45 ans en attente d'emploi au terme de la formation dispensée par le Centre de Formation par le travail.

L'adjointe à la direction en vue de maîtriser la méthode pour pouvoir la prolonger, l'appliquer au Centre et former de futures stagiaires.

Des chercheurs se répartissant l'animation du groupe, la prise de notes, la rédaction (au tableau) des premières synthèses.

Contenu de la séance : voir les étapes 1 à 4 du Point II.

La description des étapes suit fidèlement le déroulement du travail. Les échanges sont notés au tableau par un des chercheurs, l'autre étant principalement attaché à l'animation du groupe.

Commentaires

1. Bien que les travailleuses aient été partiellement « briefées » par la direction sur la nature de cette formation, un temps de prise de contact a été respecté par les animateurs afin de clarifier les objectifs du projet et d'en appeler SURTOUT à leur participation, clause « existentielle » pour la recherche. Il convenait en effet d'obtenir une démarche active des personnes dans un cadre... qui ne pouvait (trop) leur rappeler le monde scolaire. Rapidement, le tutoiement fut de mise entre tous les participants et les premiers témoignages ont été les véritables déclencheurs de la prise de parole dans le groupe, hormis une participante qui ne se sentait pas concernée car elle se disait capable de faire face à tous les coups.
2. Peu de réserve des personnes sur le côté privé et affectif de leurs récits ; au contraire une franchise qui semblait être la couleur des relations habituelles entre elles.
3. Au terme de la séance, l'idée d'un fil rouge, une sorte de devoir, a été proposée afin d'entretenir la mémoire de cette première leçon. Le suivi de la réalisation fut confié à l'adjointe à la direction. Il convenait d'afficher dans le local de travail le document ayant servi à récolter les paroles des participantes tout au long de la leçon avec, entre autres, les premiers attributs de la compétence déjà repérés (une feuille de route en somme !); il leur fut proposé de compléter cet outil par des situations nouvelles tirées de leurs expériences passées ou qui se seraient déroulées pendant le mois séparant deux leçons.

Mise au point entre la direction et les chercheurs

1. La crainte d'un vocabulaire hors de portée des travailleuses n'a pas été retenue car non pertinente dans les faits; toutefois, leur compréhension des réels enjeux de la recherche n'a pas été vérifiée. Tout au plus, relevons leur sentiment – premier, à brûle-pourpoint - de l'utilité dans la vie de disposer de cette compétence ;
2. Il convient lors de la présentation de la méthode d'insister d'ailleurs très FORTEMENT sur la dimension utilitaire que les participants/tes peuvent retirer pour eux-mêmes/elles-mêmes de l'acquisition de cet outil pour la vie courante ;

3. La qualité de la participation fut relevée, deux travailleuses se posant en leaders participatifs et dynamiques pour les autres, facilitant la prise de parole de toutes par des invitations « colorées » à prendre la parole ;
4. Pour lancer la première étape, l'animateur a proposé un exemple concernant une panne de machine à laver ; les participantes ont eu tendance à rester dans le même registre et à proposer à leur tour des situations semblables ou du moins FORT proches de l'exemple cité ; dès lors, pour l'animateur, il faut prévoir des champs de vie, des domaines d'activités pour étendre le registre des situations dont l'analogie permettra ultérieurement les transferts.

Suite du travail par les chercheurs

Les exemples cités par les participantes permettent de dresser une première ébauche des attributs et indicateurs qui seront précisés la leçon suivante. En germe d'ailleurs, les principales caractéristiques de la compétence furent déjà évoquées lors de cette séance initiale : il convenait donc de classer les éléments proposés.

IIIème temps : 2ème séance

L'adjointe à la direction et les deux chercheurs font d'abord le bilan de la « séance – mémoire » (séance de rappel menée dans l'intervalle des deux leçons). Il s'agissait aussi d'encadrer l'arrivée de deux nouvelles travailleuses et de les initier à la recherche ainsi que de rappeler à toutes les stagiaires le travail de formation.

L'absence des deux chercheurs à cette séance de rappel et la seule présence d'une personne connue par les travailleuses a libéré la parole et les avis, notamment par l'évocation de nouvelles situations-problèmes et de difficultés plus intimes et personnelles. Voici, à titre d'exemples, quelques unes des situations évoquées :

- difficulté d'expression pour les primo-arrivantes dans une série de situations administratives existentielles pour leur intégration
- aide pour les devoirs des enfants
- le cumul pour une seule personne d'un déménagement, du ménage, de l'école
- l'état dépressif et les moyens minimaux pour s'en sortir
- une carte SIS périmée
- la jalousie

Il ne fallait pas lister simplement des difficultés. Chaque participante devait raconter comment elle s'y était prise et relier ce mini-récit à un des éléments pouvant le résumer/caractériser... sur le modèle pratiqué lors de la première leçon.

Il est judicieux et important de rappeler ici, A LA VUE DE TOUTES ET PLACÉ EN PERMANENCE dans le local de travail, l'affichage des « trouvailles » de la première leçon, moyen pour ces travailleuses de voir leur avis pris en compte par la recherche ; chacune pouvait enrichir le document par des situations nouvelles.

Nous reprenons la liste des attributs retenus par les travailleuses à cette occasion, variations de ceux suggérés lors de la séance initiale :

- ne pas paniquer, garder le sourire, ne pas s'enfoncer dans son problème en se disant qu'il y a pire et croire en soi ;

- devoir réfléchir, voir les différentes éventualités et prendre celle qui convient le mieux ; en cas d'échec, essayer une autre solution ;
- dire TOUT HAUT le problème, l'écrire ;
- chercher une aide théorique et/ou pratique ;
- devenir plus fort pour résoudre d'autres problèmes, apprendre de ses expériences et prévenir les problèmes futurs ;
- ne pas rejeter la faute sur autrui (réflexe de court terme), travailler sur soi.

Le travail de l'adjointe à la direction a été pour la RECHERCHE un pilier de sa réussite, dont il est difficile d'en mesurer l'exacte ampleur ; entre deux séances, il a permis aux travailleuses de s'approprier progressivement la méthode et son transfert à un large panel de situations, dans le souci d'une formation permanente et continue à la méthode.

Par petites touches en effet, lors d'entretiens individuels, voire lors de séances collectives d'évocation, elle a rendu plausible aux yeux des travailleuses l'idée que ce type de compétence pouvait être un outil indispensable dans la résolution de problèmes, responsabilisant des personnes en fait jusque là tentées par le repli frileux sur un appel systématique à autrui. La question ouverte par cette situation dans le monde scolaire soulève la suggestion du travail en ÉQUIPE pour l'apprentissage des compétences transversales négligées et ouvre des perspectives intéressantes pour une profession partagée chacun étant l'appui de la construction de la personne de l'élève, le maître assumant la fonction de l'éveilleur.

LECON PROPREMENT DITE : développement des étapes 4 et 5

Après un temps d'accueil de deux nouvelles participantes, la leçon débute par l'évocation de nouveaux mini-récits notés sur le document affiché dans le local de travail. Pour rappel, cette notation fut présentée comme une sorte de devoir...de mémoire entre les séances.

Un des deux chercheurs balise et remémore à cette occasion également les quatre premières étapes, évoquant ainsi le travail accompli, les écrits affichés en faisant foi ; ce rappel joue le rôle d'un moment de métacognition pour les personnes présentes la première fois.

Pour mener à bien cette seconde leçon, les travailleuses sont réparties en deux groupes, chacun analysant une situation qui lui est propre ; l'animation est également assurée par un membre de l'équipe.

Le premier groupe planche sur la situation suivante : comment faire face à la difficulté de se rendre à une convocation pour un travail à Gavroche, l'entreprise de formation elle-même. Le second groupe planche sur le problème suivant : comment faire face à la difficulté de s'exprimer et de se comprendre entre personnes de langue étrangère pour les choses de base de la vie courante et pour le travail.

Le résultat de cette séance est à trouver principalement dans les notes de l'étape 5 du point II. La transcription au tableau des éléments apportés par les deux groupes fait clairement apparaître la « presque totale identité comparable » entre les attributs découverts par les deux groupes de travail, ouvrant par là le champ des transferts à d'autres situations.

Pour vérifier et confirmer ce constat, un exercice rapide de transfert : les stagiaires sont en effet invitées à repérer ce qui pose problème et difficulté dans les situations suivantes afin de voir si les attributs trouvés à l'étape 5 sont confirmés partiellement ou totalement :

- se rendre pour la première fois à l'étranger
- prendre une décision de fin de vie pour ses parents
- choix d'une école, d'une filière optionnelle
- un rendez-vous d'embauche...MANQUÉ
- l'organisation d'une fête de quartier
- chute de son voisin de quatre-vingts ans qui vit seul et se suffit à peine pour satisfaire ses besoins primaires.

La leçon se clôt par le « devoir traditionnel » suivant : Pouvez-vous considérer les situations ci-dessous comme analogues et pourquoi :

Se rendre tous les jours à son travail	Se rendre à Bruxelles pour une pièce de théâtre (une première fois par exemple)
Panne de la machine à laver dans l'entreprise de nettoyage du linge	Panne de voiture un jour de semaine
Perte de linge dans la même entreprise	Perte de sa feuille d'impôts
Discussion avec son fils ou sa fille à propos de l'heure de rentrée après une sortie le samedi soir	Idem...après un mauvais bulletin !
Recherche de travail dans la région liégeoise	Recherche d'un logement dans la même région
Perte d'un objet	Se perdre en chemin

IVème Temps, 3ème séance : fin de la méthode

Après avoir posé le bilan de la « séance –mémoire » menée par l'adjointe à la direction de l'entreprise dans l'intervalle des deuxième et troisième séances, le groupe des stagiaires est une dernière fois réuni avec mission de porter une appréciation globale sur l'outil nouvellement appréhendé.

Le temps de la métacognition était ESSENTIEL pour atteindre l'ambitieux défi de la recherche ainsi que le volet FORMATION, « contractuellement » demandé par l'entreprise. En effet, ce moment d'appropriation de la méthode équipe les stagiaires d'un savoir-être nouveau pour faire face aux aléas et difficultés de leur vie privée et professionnelle.

Présentation de la séance

1. Commentaires sur l'utilisation de la compétence «Faire face à des difficultés » dans les situations reprises au tableau ci-avant en termes de ce qui fait l'analogie entre elles, en termes également de la part affective en jeu dans ces situations. Par exemple, la perte du linge pour les travailleuses et l'entreprise est jugée avec plus de gravité que la perte d'un document administratif aux relents peu «attractifs ! » malgré son caractère d'obligation.
2. En terme d'exercice, les stagiaires sont alors divisées en deux groupes de travail afin d'analyser une situation-problème selon deux scénarii : de réussite pour le premier – d'échec pour le second avec recherche des attributs et indicateurs rencontrés ou non dans les deux cas.

La situation proposée s'inscrit dans l'ordre des projets réels de l'entreprise puisque des perspectives de délocalisation de la partie magasin dans le Centre-ville sont à l'ordre du jour, dans les discussions des instances politiques du C.P.A.S. En parallèle, le local actuel se verrait entièrement consacré aux activités de l'atelier...qui peut entrevoir par là l'espoir de son développement.

Mise en scène de la situation problématique

1. Une fois le contexte global de la situation déterminé, il est précisé aux travailleuses qu'il leur revient de mettre sur pied la manifestation publique qui viendra rehausser l'inauguration du nouveau magasin ; carte blanche leur est laissée à la condition que la totalité des activités soient prises en charge par l'ensemble des membres du groupe. L'activation de la compétence « Faire face à des difficultés » a pour enjeu de relever un défi de nature organisationnelle et relationnelle.
2. Les deux groupes travaillent chacun un scénario. L'expérience montre que le scénario de l'échec n'est pas facile à mener. Les stagiaires ont, en effet, du mal de faire la différence entre les écueils possibles et ce qu'elles peuvent imaginer pour faire capoter le projet. Néanmoins, l'exercice est instructif.

Travail d'analyse de la démarche

1. Pour dresser le bilan du planning des activités, les participantes ont sous les yeux le tableau des attributs et indicateurs de la compétence ; il est alors aisé, avec l'ensemble du groupe cette fois, de constater si ceux-ci ont été «activés » totalement, partiellement ou... pas du tout, apportant ainsi la mesure du bon usage de la compétence.
2. La fin de la séance est consacrée à un débat portant sur la question de l'utilité pour les travailleuses mais aussi pour tout un chacun d'être formé à la maîtrise de cette compétence, sur la question également de la «pertinence » de la méthode et sur la question des lieux et niveaux de son enseignement. Quelques réflexions émises pendant ce moment de métacognition :
 - il m'est arrivé de penser à la méthode à l'occasion d'un problème personnel ;
 - pas facile de se souvenir des principaux attributs sans les avoir sous les yeux ;
 - il serait utile d'apprendre « ces choses » à l'école primaire pour l'une, dans l'enseignement supérieur pour l'autre ;
 - le plus intéressant est le moment où l'on raconte sa difficulté.
 - Un bilan avec l'adjointe à la direction et la question du suivi de l'expérience.
 - Entre l'Entreprise de Formation et l'équipe des chercheurs, plusieurs pistes sont proposées pour un prolongement de l'apprentissage mais cette fois à charge de la direction, l'équipe de recherche restant sur la touche, prête à intervenir si besoin. Les propositions de suivi étaient les suivantes :

- rédaction (et affichage) d'un guide des attributs et indicateurs de la compétence ;
- rédaction (et affichage) d'un guide reprenant les principales questions à se poser face à la résolution de tout nouveau problème ;
- réunion des travailleuses pour l'analyse de l'un ou l'autre problème institutionnel et utilisation de la méthode ;
- réalisation d'une lettre d'embauche... avec contrôle de l'usage des attributs comme mesure de sa qualité ;
- renvoi à la compétence CHAQUE FOIS que la direction est interpellée devant un problème à résoudre par les travailleuses, en insistant sur le fait qu'elles doivent d'abord y faire face par elles-mêmes.

Evaluation terminale ultérieure, rédigée par l'adjointe à la direction au nom de la direction de l'Entreprise.

En voici les idées principales :

- un des facteurs de réussite est probablement le suivi assuré entre les séances de travail ;
- le suivi fait passer d'un apprentissage formel vers un apprentissage intégré (par exemple, se remémorer régulièrement les attributs de la compétence...) ;
- le suivi peut être aussi bien collectif qu'individuel en termes de remédiation par exemple ;
- plus l'apprenant est, régulièrement, confronté à l'utilisation de la compétence, plus il sera autonome et prendra conscience de ses potentialités.

5. Exercices

NOTE : Toutes les situations ne semblent pas revêtir le même type de difficulté. Par exemple, une difficulté de type matériel semble plus facilement surmontable qu'une difficulté de type relationnel ou affectif. Lors des exercices de transfert, il est donc judicieux de tenir compte des familles de situations. Dans cette perspective, chaque attribut de la compétence ne sera pas nécessairement repérable dans toutes les situations évoquées, surtout si elles sont peu complexes. De même, les modes de résolution seront adaptés au type de situations.

Exercice 1. Critique d'un récit : recherche d'un job de vacances.

Dans le récit proposé ci-dessous, les élèves sont invités à repérer l'usage ou le non-usage des attributs de la compétence et à dresser une liste des démarches de résolution de difficultés transférables à d'autres situations analogues. Voici le récit :

« J'ai 16 ans et pour ces grandes vacances 2005, compte tenu de mon intention d'acheter un ordinateur, je me propose de trouver un travail.

(VARIABLES : âge du candidat ; urgence de la situation vu les délais nécessaires pour ce genre de recherche ; son côté imposé ou obligatoire si le candidat recherche des moyens financiers pour entamer des études.)

- *Je décide de parler de ce projet à mes parents qui me suggèrent d' « approcher » un syndicat ou un organisme de jeunes pour m'entendre exprimer mes droits et ...devoirs !*
- *Je n'oublie pas d'en parler aux copains et copines de la classe car plusieurs ont déjà découvert le système du job de vacances l'année passée. Eux aussi confirment l'utilité et la pertinence de soumettre et de réfléchir ce genre de problème avec un interlocuteur qualifié afin d'établir l'inventaire des sous-problèmes et sous-questions liés à ce projet.*
- *J'ai retenu trois domaines d'activité qui m'intéressent et s'offrent à moi : l'informatique, la vente et le domaine automobile ; comment faire mon choix ? Je juge utile cependant de rencontrer des personnes travaillant dans ces secteurs pour pouvoir me faire une idée de la nature du travail et des conditions offertes par ces sociétés aux jeunes jobistes : le réseau de mes connaissances (famille, connaissances, voisins, copains...) m'offre une série de noms et d'adresses de personnes pouvant ouvrir les portes ...closes.*
- *Au terme de ma recherche d'informations, deux secteurs d'activités semblent réellement rencontrer mes intérêts ; encore faut-il que des places soient disponibles !*

[Pourquoi sont-ce toujours les mêmes sociétés qui sont recherchées par les jeunes de mon école ? Voilà une réflexion à poursuivre avec les copains de classe !]

- *Après réflexion des avantages et inconvénients, je me présente dans deux des trois établissements pour une première interview de motivation. Pour rencontrer cet aspect particulier de mon problème, je me suis établi une série de réflexions et questions que j'ai soumises à mes copains, coutumiers de la chose. Je me suis posé la question des « ficelles ou tuyaux » qui ont chance de faire gagner ma candidature !*
- *Je renouvelle l'opération si une deuxième rencontre avec le/la responsable du personnel s'avère nécessaire, en poussant mes renseignements sur l'entreprise elle-même afin de pouvoir présenter des atouts décisifs !*
- *Au terme de l'opération et QUELQUE SOIT la décision finale, je bilante ma façon de faire...pour l'année prochaine. »*

Variantes

Au départ de ce récit, plusieurs variables d'exercices sont possibles, dont le repérage des éléments positifs ayant mené à la réussite du projet, l'établissement d'une sorte de grille d'attributs « passages obligés » dans ce genre de problème et les événements associés ;

- ce récit peut se transformer en une version échouée de la recherche d'un job ; il convient de repérer les attributs non rencontrés par l'identification d'événements associés... et d'exprimer la(les) raison(s) de l'échec ;
- des exercices appropriés à propos d'un attribut précis : simulation d'un interview d'embauche pour faire face, par exemple, à un manque d'audace et à une timidité excessive ;
- des exercices sur la façon de se créer un réseau de connaissances « utiles » dans différents domaines de la vie.

Exercice 2. Création d'un organigramme de consignes : faire face à des difficultés, il convient de...

Objet de cet exercice : l'établissement par les élèves –seuls ou en groupe- de cet outil qui serait affiché en classe sous forme de bandelettes de rappel ou de tableaux informatiques ou...

Chaque professeur de branche pourrait ainsi s'en inspirer voire y adjoindre des étapes PROPRES à celle-ci de façon à ouvrir en permanence les transferts de discipline à discipline. Une sorte de « guide pour faire face à des difficultés ».

Ce type de document visuel peut s'observer dans un atelier de travail, une classe, la chambre d'un enfant... Double visée et fonction : analyse du document au seuil du problème et, à son terme, pour dresser le bilan de la situation et pratiquer la métacognition sur SA façon de penser, de fonctionner.

Exercice 3. Lister des personnes-ressources

Au départ des mini-récits des étapes 2 et 4, demander aux élèves de dresser la liste des personnes susceptibles de les aider à résoudre leurs problèmes ; ils sont invités à chercher dans leur environnement proche et lointain et constateront probablement en fait que certaines peuvent jouer fréquemment le rôle de « roue de secours ».

Transférabilité de la compétence dans de multiples situations... mais aussi transférabilité de personnes ressources dans la vie scolaire et quotidienne ! Exemples : parents, amis, voisins, professeurs mais aussi documents, cartes, glossaires...

Exercice 4. Réaliser une B.D.

Mise en bande dessinée d'une histoire de résolution aboutie ou non de problème : type d'exercice à privilégier à l'école primaire et au premier degré de l'enseignement secondaire.

Exercice 5. Réaliser un montage photo ou vidéo

Certaines options dans le secondaire pourraient opter pour ce type d'outil, sans exclure le cours de français qui, à certaines années du cursus scolaire, doit en privilégier l'apprentissage. De même, l'analyse de film et/ou feuilletons et/ou dramatiques et fictions et/ou émissions de télé-réalité avec pour fil conducteur de repérer le cheminement de la résolution de problème(s) tel que présenté par le scénario⁶³.

⁶³ Par exemple, une résolution d'énigme à la Columbo ou toute autre fiction policière.

Exercice 6. Dire tout haut ou écrire⁶⁴... pour se représenter la difficulté

Qu'il s'agisse de difficultés liées aux disciplines ou de situations tirées de la vie quotidienne, proposer aux personnes en formation d'énoncer le problème rencontré ainsi que la démarche de résolution envisagée afin de pouvoir repérer – à la simple écoute - les erreurs du cheminement mental pouvant conduire à sa non-résolution.

Exemples :

- faire dire à l'élève avec ses mots la nature du problème de mathématiques ainsi que les étapes du calcul pour sa réalisation peut fortement participer au repérage des blocages mentaux ou à la non-compréhension du cheminement cognitif et permettre ainsi au formateur de mettre l'accent sur une aide FORMATIVE face aux erreurs répétées ;
- faire écrire, toujours dans le cadre du cours de mathématiques, –à l'élève visuel et d'« orientation mentale plus littéraire »- les signes et les étapes pour faire face aux multiples difficultés qui se présentent (blocage, manque de connaissances...) ;
- raconter une argumentation pour la soumettre à des tiers ;
- raconter un premier déplacement au Centre Ville à son voisin, habitué à s'y rendre pour raisons professionnelles.

Exercice 7. Apprendre à tirer profit de ses difficultés..

Repérer ce qui pose problème et difficulté dans les situations suivantes afin de voir si les attributs trouvés à l'étape 5 sont confirmés partiellement ou totalement :

- se rendre pour la première fois à l'étranger
- prendre une décision de fin de vie pour ses parents
- choix d'une école, d'une filière optionnelle
- un rendez-vous d'embauche... manqué
- l'organisation d'une fête de quartier
- la chute de son voisin de quatre-vingts ans qui vit seul et se suffit à peine pour satisfaire ses besoins primaires.

Exercice 8. Etablir une liste de mots et verbes qui participent à la compétence, les définir sous forme d'un glossaire à rappeler par le formateur lors de l'examen de situations problématique

Par exemple, analyser, comparer, décrire, énumérer, disséquer, se mettre à distance de ses émotions...

Exercice 9. Multiplier les modes de résolution d'un problème

- Exemple dans un problème de mobilité : multiplier les moyens de déplacements.

⁶⁴ En référence au modèle de la gestion mentale qui propose de multiplier les outils de représentation: dans le champ visuel, dans le champ auditif...

- Exemple dans un problème de santé : apprendre à dresser un inventaire de questions à poser au spécialiste ou se renseigner auprès de plusieurs hôpitaux ou...
- Exemple en mathématiques : proposer deux modes de résolution d'un problème.
- Exemple en éducation physique : chercher ensemble les forces de l'équipe adverse et identifier des moyens pour emporter la victoire.
- Exemple dans l'entreprise de linge : créer de nouveaux bacs de rangement pour ne plus égarer le linge traité, par le biais de repères de couleur suivant l'état d'avancement du travail.

Exercice 10. Envisager des scénarii possibles

Deux groupes de travail analysent une situation-problème selon deux scénarii : une organisation de fête réussie pour le premier – échouée pour le second avec recherche des attributs et indicateurs rencontrés ou non dans les deux cas.

Exercice 11. Des rêves et des cauchemars

Face à cette difficulté, ce serait un rêve si ...
ce serait un cauchemar si⁶⁵...

Exemples :

- face à la perte du linge dans l'entreprise de formation, ce serait un rêve ou cauchemar si...
- devant une difficulté de mobilité, ce serait un rêve ou un cauchemar si...
- devant une interrogation en histoire, face au défi de l'étude de la matière, ce serait....

Un des avantages de ce type d'exercices est de faire prendre conscience à la personne formée de l'importance de la mise en projet qu'induit la compétence ; en effet, des attendus divers et positifs de la résolution du problème naît l'articulation des étapes de cette résolution et souvent le choix des moyens et méthodes nécessaires.

Exercice 12. Recours au jeu de rôles

Bien que la pratique en soit peu répandue dans certains milieux, dont le milieu scolaire, le jeu de rôles ainsi que la mise en équipe (aspect collectif de la compétence) pour trouver une ou plusieurs solutions présentent les qualités de l'efficacité, de l'originalité et de l'efficience dans la résolution des problèmes.

Exemples :

- Jouer la prise en compte des points de vue divergents entre le préfet, le titulaire et le délégué de la classe à propos de la mise sur pied d'une excursion scolaire.
- Jeu de rôles entre un notaire et un jeune couple désireux de construire pour poser le problème de l'acquisition d'un terrain dans un cadre budgétaire restreint.

⁶⁵ Voir la compétence « Articuler la raison et le cœur » qui propose, entre autres, de faire le tour des rêves et des cauchemars à propos de situations précises.

- Mise en équipe des travailleuses de l'entreprise pour «codifier» le parcours du linge dès son entrée dans l'entreprise afin de stopper la perte du linge constatée depuis plusieurs mois.
- Afin de faire face à un manque de matériel par exemple, une équipe de recherche en biologie rédige une argumentation pour obtenir des fonds.
- Face à la non-compréhension d'un chapitre en géographie par exemple, des élèves rédigent une lettre de demande d'explications supplémentaires à un professeur.
- Face aux changements de comportement et attitude des jeunes, des délégués d'école rédigent un nouveau R.O.I.

Exercice 13. Création d'outils pour faciliter la vie (pour public jeune)

- En famille, construire un outil mnémotechnique pour rappeler le partage des tâches domestiques entre tous les membres pour une répartition équitable ;
- En famille, établir un planning des activités familiales communes et individuelles afin d'éviter les oublis et de coordonner les déplacements ;
- Dresser un listing (le plus complet possible) des outils publics et privés susceptibles d'aider les personnes face à diverses difficultés de... mobilité, santé, scolarité... comme l'endroit ou le moyen de se procurer un bottin, un guide de chemins de fer, une carte de la ville ou de son patelin, la liste des principaux numéros de téléphone (soins, feu, police), une carte de G.S.M., les coordonnées du Forem, d'une banque...

Exercice 14. Réflexion sur les conséquences de...

De façon purement mentale ou avec l'aide de personnes-ressources, dresser les conséquences possibles et probables d'une série de difficultés afin d'anticiper des démarches successives pour y faire face.

QUELLES CONSEQUENCES PREVOIR POUR MOI - LES AUTRES SI...

- je rate mon premier rendez-vous d'embauche
- je me trompe de route en me rendant à une convocation officielle
- je m'absente de mon boulot
- je rate une interrogation formative, certificative
- je perds ma carte SIS
- je suis en négatif sur mon compte bancaire
- je ne peux expliquer mon problème de logement parce que je ne maîtrise pas un minimum de mots de la langue française
- je perds du linge après son entretien
- je dois organiser les 60 ans de mon mari
- je dois choisir un endroit de camp
- je me fâche avec mon prof
- je quitte mon petit ami
- je ne viens pas à l'entraînement de foot
- etc.