

DES COMPÉTENCES POUR LA VIE ÉVALUER DES COMPÉTENCES DE BASE POUR FORMER ET CERTIFIER AVEC UNE PRIORITÉ À LA FORMATION ET SURTOUT À CELLE DES MOINS FAVORISÉS

Gérard FOUREZ et Bertrand HESPEL

**Marie BAILLIEUX, Dominique BERTRAND, Barbara DUFOUR,
Marie-Anne MANIET, Pierre MICHE, Ana ROMÃO et Francis TILMAN**

Centre Interfaces

FUNDP

Le contexte des compétences «négligées»

Les pratiques pédagogiques et d'évaluation montrent que les enseignants sollicitent régulièrement des compétences non disciplinaires telles que faire preuve d'esprit critique, suivre des consignes, consulter un spécialiste, écouter, observer, envisager des possibles, traiter de l'information...

Beaucoup de jeunes se débrouillent très bien face à ces compétences. Nous pensons qu'ils les apprennent en famille ou lors d'activités diverses. On peut dire qu'ils vivent un apprentissage par «familiarisation». D'autres semblent plus démunis face à des situations où ces compétences non disciplinaires sont en jeu. Nous pensons qu'ils n'ont pas eu la chance d'y être familiarisés.

Ces compétences, régulièrement sollicitées à l'école, sont pourtant rarement enseignées telles quelles, souvent faute d'une modélisation utilisable en classe. C'est pourquoi nous les avons qualifiées de «négligées».

La question abordée : comment enseigner des compétences «négligées» ?

Lors de cette recherche, nous avons construit une méthode pour enseigner et évaluer de telles compétences. En proposant une méthode standardisée et transférable à de multiples situations, nous voulions faire basculer dans le domaine du possible pour l'école un enseignement souvent laissé aux familles, avec les effets d'inégalité sociale que l'on imagine.

Les démarches proposées font le lien entre la vie quotidienne et les disciplines scolaires. Il s'agit de montrer comment ces compétences peuvent contribuer à l'apprentissage des disciplines et, vice versa, comment ces dernières peuvent contribuer à un développement de ces compétences.

La méthodologie

Nous sommes partis d'une demande d'enseignants à propos de la compétence «faire preuve d'esprit critique». La démarche s'est inspirée de pratiques quotidiennes. En racontant des situations vécues en classe ou dans la vie de tous les jours (faire son marché en faisant preuve d'esprit critique, par exemple) et en tenant compte de l'aspect affectif, on a abouti à une première définition spontanée de la compétence. Ensuite, en identifiant de nouvelles situations où la compétence était en jeu, on a repéré des analogies entre elles. En développant une situation au

choix, on est arrivé à se mettre d'accord sur des caractéristiques qui permettait de définir la compétence en jeu.

C'est ainsi que la méthode a émergé petit à petit. Comme cette démarche repose sur le recueil de récits brefs, nous l'avons intitulée «méthode des mini-récits». La formulation des étapes de la méthode est le produit d'une confrontation régulière entre nos propres recherches et les apports de nombreux acteurs de terrain. Nous avons rencontré une quarantaine d'enseignants et près de deux cents élèves de différents niveaux. Ceux-ci n'avaient pas été sélectionnés selon les critères d'un échantillon représentatif, mais nous les avons rencontrés au gré des occasions. Les expériences observées ou menées en classe ont touché des jeunes de la 1^{re} à la 6^e secondaire, dans l'enseignement de transition, de qualification ou du professionnel. Suite à différentes discussions, nous avons élargi le champ d'investigation à quelques classes de l'enseignement fondamental et, même, à un groupe d'adultes en Entreprise de Formation par le Travail.

Production

Le rapport de recherche présente la méthode, développe des séquences didactiques pour enseigner seize compétences²¹ négligées, donnent quelques précisions épistémologiques et font écho à des expériences en classe.

Les résultats les plus importants

Les **10 étapes** de la méthode :

1. Récits d'expériences où la compétence est en jeu
2. Première définition spontanée
3. Mini-récits de multiples situations
4. Récit plus détaillé d'une situation
5. Définition généralisable : attributs et indicateurs
6. Tests, validation de la définition
7. Transfert de la compétence : à l'école et dans la vie
8. Evaluation formative
9. Métacognition
10. Vers une évaluation certificative ?

Dans l'évaluation de la recherche, nous épinglons particulièrement les éléments suivants :

- La force du **vécu raconté** (mini-récits) pour enrichir les apprentissages, particulièrement chez des élèves de milieux moins favorisés.
- La difficulté pour les jeunes de **mettre des mots** sur leur vécu.
- La mise en place d'un **climat de confiance**, acceptation des représentations évoquées et des mini-récits proposés.
- Le point de départ est bien des « **mini-récits** » - on a souvent tendance à analyser trop tôt.

²¹Il s'agit des compétences suivantes : faire preuve d'esprit critique, négocier avec des consignes pour réaliser une tâche, observer dans la perspective d'agir, écouter avec méthode pour refléter ce qui a été dit, faire bon usage d'un spécialiste, saisir les opportunités et envisager des possibilités, pouvoir confronter sans provoquer de violence inutile, faire face à une difficulté, fêter et donner du sens aux événements, traiter l'information, éviter de s'enfermer dans des problèmes à résoudre, se donner des modèles simples pour comprendre, communiquer et agir, transférer ou exporter des savoirs dans de nouveaux contextes.

- La prise en compte de la **dimension affective** des composantes de la compétence :
 - ✓ permet de lever des blocages et peut développer des motivations ;
 - ✓ permet de nommer des hésitations face à l'effort d'abstraction ou la peur de ne pas y arriver, surtout au moment de la conceptualisation de la compétence.
- Canaliser l'expression des affects n'est pas facile et pourtant **l'aspect affectif** fait partie intégrante du processus de conceptualisation.
- La **difficulté de l'abstraction** nécessaire pour conceptualiser la compétence : ce qui confirmait la nécessité de consacrer un temps suffisant aux mini-récits.
- La conceptualisation de la compétence travaillée est fortement influencée par le **contexte** (classe, moment, vécu,...) d'où l'importance de la confrontation du modèle obtenu.
- La nécessité d'une **adaptation souple** de la méthode : toutes les étapes sont utiles mais certaines peuvent être très abrégées.
- La nécessité de stimuler les jeunes à **expérimenter** la compétence travaillée dans des situations concrètes, tant en classe que dans la vie quotidienne.
- La prise en compte de **situations disciplinaires**.
- L'importance des moments de **métacognition**.
- La **pertinence de la méthode** : possibilité de conceptualiser de nombreuses compétences y compris disciplinaires.
- La **transférabilité** de la méthode.
- L'intérêt de **garder des traces** du déroulement du travail (utilité de retours sur ces traces pour assurer la cohérence de la démarche et développer l'évaluation formative).
- La pratique d'une **évaluation formative**.

Bibliographie

- BARTH, B.-M., [1996]
 Construire son savoir, L'adulte en formation. Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- BROWN, A.-L. & KANE, M.-J., [1988]
 Cognitive flexibility in young children : the case for transfer, Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- CHAPPAZ, G., [MAI-JUIN 1996]
 Activités de modélisation et apprendre à raisonner, in cahiers pédagogiques.
- CROZIER, M., FRIEDBERG, E., [1977]
 L'acteur et le système, Editions du Seuil.
- DELORME, CH., [SD]
 Le concept de compétences, in Enseignement catholique, actualités, n° 221, pp. 28-3.
- D'ANSEBOURG, TH., [1997]
 Etre heureux, ce n'est pas nécessairement confortable, Editions de l'Homme, 20041.
- DUMORTIER, J.-L., DUFAYS, J.-L., ROSIER, J.-M., [DECEMBRE 2002]
 Compétences en français des élèves du 2^e degré, in Le point sur la Recherche en Education, n°26.
- CHAROLLES & A., PETITJEAN (ED.), [1992]
 L'activité résumante, Université de Metz.
- FOUREZ, G., [2003]
 Apprivoiser l'épistémologie, Bruxelles, De Boeck.

- FOUREZ, G., [MARS 1994]
 Les «socles de compétences», in La Revue Nouvelle, XCIX n° 3, pp. 12-16.
- FOUREZ, G., [MARS 2001]
 Réflexions épistémologiques sur les notions de «compétence» et de «capacité», in Enjeux, n°50, pp. 141-146.
- FOUREZ, G., [MAI 1999]
 Savoir traiter de l'information et la critiquer, une compétence à développer, Courrier du Cethes, N°42, pp. 28-36.
- FOUREZ, G., [MAI 1999]
 Compétences, Contenus, Capacités, in Forum, pp. 26-31.
- JADOULLE, J. & AL., [AVRIL 2002]
 Évaluer des compétences en classe d'histoire, in Le point sur la Recherche en Education, n° 23, pp. 3-29.
- MAINGAIN, A., DUFOUR, B., FOUREZ, G., [2002]
 Approches didactiques de l'interdisciplinarité, Bruxelles, De Boeck.
- MORISSETTE, R., VOYNAUD M., [2003]
 Accompagner la construction des savoirs, Montréal, Chenelière, McGraw-Hill.
- PERKINS & SALOMON, DAVID & GAVRIEL, [1989]
 Are cognitive skills context-bound, in Educational researcher, february n°17, pp.16-25.
- REY, B. & AL., [AVRIL 2002]
 Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences, in Le point sur la Recherche en Education, n° 23, pp. 51-63.
- REY, B., [1996]
 Les compétences transversales en question, Paris, ESF.
- ROEGIERS, X., [2003]
 Des situations pour intégrer les acquis scolaires, Bruxelles, De Boeck Université.
- ROEGIERS, X., [2000]
 Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles, De Boeck Université.
- ROMAINVILLE, M., [1996]
 L'irrésistible ascension du terme « Compétence » en éducation..., in Enjeux, septembre.
- ROSENBERG, M., [1999]
 Les mots sont des fenêtres ou des murs, (Eds) Jouvence et Syros, traduction de l'américain «Non-violent Communication. A language of Compassion», PuddleDancer Press.
- SCHNEIDER, M., [2002]
 Problèmes et situations problèmes : un regard pluraliste, Mathématique et Pédagogie, n° 137, pp. 13-48.
- SCHNEIDER M., [2003]
 Echecs électifs en mathématiques : un regard inspiré de la didactique, Mathématique et Pédagogie, n° 140, pp. 71-90.
- SOJIC, TH., TEFNIN, F., VANDENSCHRICK, J., MATHELIN, C., GAMMAR, DEMOUSTIER, J.-M., FOUREZ, G. & AL., [JANVIER 2000]
 De l'intérêt de classer les capacités et les compétences transversales, Cahiers du SeGEC, Bruxelles, n° 12.
- TARDIF & MEIRIEU, JACQUES & PHILIPPE, [MARS-AVRIL 1996]
 Stratégie pour favoriser le transfert de connaissances, in VIe pédagogie, pp. 4-7.