



Les capacités transversales

Les capacités transversales, des compétences de vie

À l'école comme dans le quotidien, les capacités transversales permettent aux élèves de mieux apprendre mais aussi de mieux se connaître.

Les capacités transversales dans le Plan d'études romand

Pourquoi et comment collaborer, communiquer, apprendre à apprendre, développer sa créativité et sa réflexivité à l'école ?

Parole aux partenaires

Faire une meilleure place aux capacités transversales à l'école : le point de vue des parents et des enseignant-es.

Éditorial

Christophe DARBELLAY

Conseiller d'État (VS) – Président de la CIIP

Des capacités pour comprendre et agir dans le monde

À l'heure où nos enfants et nos jeunes se trouvent confrontés à un environnement géopolitique et social particulièrement complexe et instable. À l'heure où l'adaptabilité, la flexibilité et la créativité sont devenues des exigences principales en matière d'employabilité. À l'heure où les réformes des cursus des formations postobligatoires se déclinent à partir de compétences opérationnelles et transversales. Il semble incontournable de s'arrêter un instant sur la notion de capacité transversale, telle qu'elle est proposée dans le [Plan d'études romand](#) (PER) et mise en œuvre dans nos dispositifs de formation afin de permettre aux élèves et étudiant-es de forger leur identité et d'élargir leurs perspectives et potentiels d'action dans la société. Contrairement aux connaissances disciplinaires associées à un cursus spécifique ou à une discipline scolaire, les capacités transversales peuvent

s'acquérir dans le cadre de nombreux domaines et sont de diverses natures. Aussi, qu'entend-on par capacités transversales? Comment les mettre en œuvre concrètement dans les dispositifs de formation? Comment les enseignant-es peuvent-ils appréhender ces nouveaux savoirs?

Dans ce numéro du Bulletin de la CIIP, nous proposons différents regards sur les cinq capacités transversales du PER et sur leur possible mise en œuvre dans les classes. Autant d'approches et de pistes qui invitent les lectrices et les lecteurs à réfléchir aux potentialités de ces capacités qui permettront aux élèves d'améliorer leur connaissance d'eux-mêmes et d'optimiser leurs apprentissages, leurs compétences d'analyse critique et leur potentiel d'innovation.

Appelées aussi *soft skills*, ces capacités sont souvent appréhendées de manière subsidiaire dans les ensei-

gnements. Or, les recherches ou les expériences pratiques nous montrent que non seulement il est possible de les enseigner — *Collaborer ça s'apprend et s'enseigne* (p. 14) —, mais aussi qu'elles jouent un rôle fondamental dans la réussite scolaire et sociale — *Les capacités transversales, des compétences de vie* (p. 6). Nous découvrons également que la créativité peut être développée dans des contextes divers et variés et qu'elle participe à la conceptualisation des savoirs et à la mobilisation de la pensée.

Les diverses contributions du présent bulletin éclairent ainsi quelques facettes de ces enjeux d'envergure. Que leurs auteur-es soient ici remerciés de leur précieux apport à nos réflexions.

Sommaire

DE QUOI PARLE-T-ON ?

- 4** Les capacités transversales dans le Plan d'études romand
- 6** Les capacités transversales, des compétences de vie
Entretien avec Michel Develay
- 10** Les compétences socioémotionnelles pour réussir à l'école (et ailleurs): ça s'apprend !

LA COLLABORATION

- 14** Collaborer ça s'apprend et s'enseigne !
 - Responsabiliser les élèves du cycle 2 sur un projet long
 - Former les enseignant-e-s aux principes de la pédagogie coopérative
 - Expériences de pédagogie coopérative en sciences et mathématiques au secondaire
 - Coopération et soutien scolaire: une responsabilité partagée

LA COMMUNICATION

- 23** Étendre la capacité à communiquer: des nouages avec ce qui se dit et se chante
 - Apprendre à communiquer ou communiquer pour apprendre ?
 - La communication dans l'enseignement de la musique et du chant dans le PER
 - La communication dans l'enseignement des langues: une évidence ?

LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

- 30** Les stratégies d'apprentissage: des capacités transversales... et centrales
- 34** Apprendre à apprendre au cycle 1: le jeu de faire semblant et les collectifs d'apprentissage
- 37** Enseignement du commentaire de texte au gymnase: de la pratique avant toute chose

LA PENSÉE CRÉATRICE

- 41** Le récit de fiction scientifique, ou le story-telling créatif de la science
- 44** Pistes concrètes pour mobiliser la créativité à l'école
- 50** QUIZZ – Mais qu'est-ce que c'est que cette fameuse créativité ?
- 51** La créativité: sketchnote

LA DÉMARCHE RÉFLEXIVE

- 53** La démarche réflexive
- 56** Comment le sais-tu ? Exemple d'une démarche réflexive avec de jeunes élèves
- 61** Démarche réflexive, traces et technologies numériques
- 64** Esprit critique et Éducation numérique

PERSPECTIVES

- 67** Osons, essayons et apprenons avec les capacités transversales !
- 71** Le Profil de Compétences Transversales (PCT), un instrument pédagogique au service des élèves
- 74** Les capacités transversales dans le monde professionnel: des compétences qui font la différence

PAROLE AUX PARTENAIRES

- 76** Mystérieuses capacités transversales
- 78** Les capacités transversales, une réalité, un besoin

DU CÔTÉ DE LA DOC

- 80** La sélection de la Doc

Les capacités transversales dans le Plan d'études romand

Savoirs, capacités et compétences ont fait l'objet de nombreuses réflexions lors de l'élaboration du Plan d'études cadre romand, dès le début des années 2000, avant de donner naissance au Plan d'études romand (PER). Créer un curriculum par compétences mettait inévitablement au centre de l'attention la question des connaissances à garantir et interrogeait les conditions nécessaires au développement de compétences indispensables aux jeunes du futur.

Viridiana MARC

Secrétaire générale adjointe
de la CIIP et Directrice de l'IRDP

Un enjeu majeur de ces travaux consistait à dépasser l'accumulation de connaissances comme objectif principal des apprentissages scolaires. Décréter la mission scolaire au service du développement de compétences marquait un changement de paradigme primordial et se devait de clarifier la place des disciplines scolaires et des apports transversaux, sans les opposer ni les dissoudre en une masse informe. C'était faire le pari que le temps d'apprentissage consacré jusqu'alors à une absorption chronophage de connaissances pouvait avantageusement être mis au service de savoirs plus vastes, dans lesquels la mobilisation des connaissances leur donnait non seulement sens, mais permettait aussi de les incarner et de mieux les ancrer dans le temps.

Les caractéristiques des compétences se sont ainsi définies selon cette intention de dépasser les connaissances en faveur de leur mobilisation opportune, selon une visée identifiée, le plus souvent dans un cadre disciplinaire et selon des familles de situations,

où l'expression de la compétence se laisse évaluer. Se pencher ainsi sur les compétences mettait en lumière des incontournables nécessaires à leur développement: les capacités transversales, **cognitives** pour la plupart, mais également **psychomotrices** et **socioaffectives** (Gérard, 1998). Ainsi, identifier, comparer, analyser, classer, synthétiser, sérier, observer, etc. sont autant de capacités à exercer et développer sur différents contenus, comme soutien majeur au développement des compétences (disciplinaires en l'occurrence). Ainsi, le [Plan d'études romand](#) (PER) précise: «Les *Capacités transversales* ne sont pas enseignées pour elles-mêmes; elles sont mobilisées au travers de nombreuses situations contextualisées leur permettant de se développer et d'étendre progressivement leur champ d'application. Les *Capacités transversales* sont liées entre elles et sont complémentaires. Elles ne sont pas déclinées en *Objectifs d'apprentissages* et ne sont pas évaluables pour elles-mêmes.» On y retrouve ainsi leur caractère évolutif – l'élève

**« Aucune capacité n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenus. »
(Meirieu, 1987)**

Les capacités transversales dans le PER

Le PER décrit cinq Capacités transversales, certaines étant plus d'ordre social et d'autres d'ordre individuel:

- Collaboration;
- Communication;
- Stratégies d'apprentissage;
- Pensée créatrice;
- Démarche réflexive.

Chaque capacité est définie par une visée générale qui la positionne et l'oriente dans le projet de formation, ainsi que par des descripteurs qui l'illustrent.

Cf. www.plandetudes.ch

Howard Gardner, professeur à l'université de Harvard aux États-Unis, propose en 1983 une nouvelle théorie en réponse à la mesure unique proposée à l'époque avec les tests de QI : la théorie des intelligences multiples. S'appuyant sur des travaux de neurobiologie et d'observation des enfants, Gardner déclare qu'il existe un grand nombre d'intelligences qui constituent le profil cognitif des individus et propose alors sept formes d'intelligence : linguistique – logique, mathématique, scientifique – visuelle, spatiale – musicale – corporelle, physique, kinesthésique – interpersonnelle, « l'intelligence des autres » – intrapersonnelle, « l'intelligence de soi ». En 1993, Gardner ajoute d'autres formes d'intelligence : naturaliste – existentielle ou spirituelle (qu'il estime toutefois ne pas être similaire aux autres).

peut gagner en rapidité, précision, fiabilité et spontanéité – et leur transformation, en cela qu'elles génèrent de nouvelles capacités au contact de nouvelles situations, contenus, capacités. Car elles sont aussi transversales entre elles et la démarche réflexive en est l'illustration majeure : l'élève doit être amené à porter son regard sur ce qu'est la communication, la collaboration, les stratégies d'apprentissage pour en comprendre les mécanismes et tenter d'agir sur celles-ci.

Ainsi, la distinction faite dans le PER entre compétence et capacité avait mission de guider la rédaction des apprentissages, en distinguant ce qui relevait de la nature de chaque objet. S'inspirant notamment des sept formes d'intelligences de Gardner (1984) (voir encadré), des choix ont été faits pour rassembler ces capacités selon une logique guidée par le *projet global de formation de l'élève*, décrit dans la déclaration de la CIIP de 2003. Lors des premières mises en œuvre du PER, les efforts déployés pour porter les changements disciplinaires ont souvent laissé au second plan les aspects transversaux, malgré les liens mentionnés dans les moyens d'enseignement romand (MER), et il est grand temps de les remettre sur le devant de la scène.

En dehors du PER, la littérature propose une terminologie variée concernant des *compétences générales*, des *compétences-clés*, des *compétences transversales*, des *soft skills* ou des *compétences de vie* (Sala et al., 2020) en fonction d'objectifs comme l'entrée ou le maintien dans la vie professionnelle, la conduite d'une vie satisfaisante, etc. On peut supposer que l'observation des capacités passant par des situations, un mélange des termes s'est opéré. Toutefois, même si les termes et les conceptions évoluent, il est pour l'heure heureux de constater un engouement pour ces *capacités transversales* qui, bien que mentionnées dans de nombreux apprentissages prévus pour les élèves, ne font que rarement l'objet d'un arrêt pour s'y pencher, pour mobiliser le regard autoévaluatif qui prévaut à toute amélioration significative de ses propres fonctionnements et, au final, de ses propres capacités, au service du développement de ses compétences. Par ces nombreux apports, ce numéro du Bulletin tente de mettre en lumière la richesse des *capacités transversales* et tout ce qui est constamment mis en œuvre pour accomplir les actions du quotidien, que ce soit à l'école, dans le monde professionnel ou encore dans la sphère privée.

Références

Gardner, H. (1984). *Formes de l'intelligence*. Odile Jacob.

Gérard, F.-M. (2000). Savoir, oui... mais encore! *Forum - pédagogies*, mai 2000, 29-35. <http://www.fmgerard.be/textes/Savoir.pdf>

Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* ESF éditeur.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: the European framework for personal, social and learning to learn key competence*. European Commission.

Les capacités transversales, des compétences de vie

Entretien avec Michel Develay

Michel Develay s'intéresse aux compétences transversales depuis de nombreuses années maintenant. Il a notamment contribué en tant qu'expert aux réflexions préalables à la définition du Plan d'études cadre romand dans les années 2000 et, plus récemment, l'UNICEF l'a sollicité dans le cadre d'un projet pour redonner du sens à l'éducation dans les pays du MENA (Middle East and North Africa) en mettant l'accent sur les compétences transversales et l'éducation à la citoyenneté. Il a accepté de contribuer à ce numéro du Bulletin de la CIIP en nous accordant un entretien, sur lequel est basé le texte qui suit.

Anne BOURGOZ FROIDEVAUX

Journaliste scientifique, IRDP

Camil SCHNEIDER

Assistant scientifique, IRDP

Les compétences transversales au quotidien

Pour comprendre ce que sont les compétences transversales, Michel Develay nous propose de nous arrêter un instant sur l'étymologie du terme. En effet, le préfixe *trans* désigne à la fois «à travers» et «au-delà». Ainsi, «quand on parle des compétences transversales, on cherche à identifier ce qui traverse les disciplines, ce qui est commun aux disciplines, et, en même temps, ce qui déborde les disciplines. S'intéresser aux compétences transversales implique donc de dépasser la vision – étroite et segmentée – des apprentissages scolaires issue des disciplines.» Le professeur émérite met ici en évidence deux caractéristiques de ces compétences: elles ne sont pas associées à une discipline en particulier mais, au contraire, peuvent et doivent se retrouver partout; elles n'existent pas pour elles-mêmes, isolément des disciplines, mais bien avec et par les disciplines: «Chaque enseignant-e, à travers la spécificité de son enseignement, est responsable du développement de ces compétences.»

Pour se rendre compte de l'existence des compétences transversales, Michel Develay nous invite également à nous intéresser de plus près aux activités proposées en classe. Lors, par exemple, d'un travail en groupe dans le cadre

d'un cours de langue dont l'objectif consiste à faire en sorte que les élèves engagent une discussion à l'oral, les critères d'évaluation sont souvent axés sur des considérations purement disciplinaires (richesse du vocabulaire, exactitude de la grammaire...). Or, pour réussir à travailler en groupe, elles et ils sont généralement amenés à mobiliser tout un ensemble de capacités non directement en lien avec la discipline, comme adopter une attitude réceptive à l'égard de leurs camarades, comparer leur opinion à celles des autres ou encore se faire confiance pour prendre position. Toutes ces compétences latentes, qui peuvent être d'ordre personnel, social ou méthodologique (voir figure 1), demandent à être développées pour mener à bien des tâches concrètes. Sans celles-ci, les élèves peuvent avoir des difficultés à réaliser les activités proposées, même si elles et ils maîtrisent les connaissances disciplinaires. Pour Michel Develay, quel que soit l'apprentissage scolaire souhaité, celui-ci amène les élèves à mobiliser non seulement des connaissances disciplinaires clairement identifiées dans les programmes, mais aussi des compétences transversales, rarement reconnues comme des apprentissages

Michel Develay est professeur émérite de l'Université Lumière Lyon 2. Docteur en Didactique des disciplines et docteur ès Lettres et Sciences humaines, il a longtemps été professeur d'École normale d'instituteurs avant d'exercer la fonction de directeur adjoint à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Lyon, l'année de sa création. Il a été professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université Lumière Lyon 2. Ses travaux portent sur les apprentissages scolaires, la formation des enseignants et la didactique des sciences.

en tant que tels et dont les contours restent flous.

De manière plus générale, ces compétences ne se cantonnent aucunement au cadre scolaire; elles ont une utilité bien au-delà des murs de l'école et se montrent tout aussi nécessaires

Redonner du sens à l'école et aux apprentissages

Bien que les compétences de vie se retrouvent dans de nombreuses activités pédagogiques, Michel Develay regrette leur absence de beaucoup de programmes scolaires, dont le cœur est encore souvent constitué de savoirs académiques. La vision de l'enseignement qui peut en découler conduit bon nombre d'élèves à accumuler avant tout des connaissances d'ordre conceptuel, qui s'incarnent dans les notes et la promotion d'un degré à un autre, perdant ainsi de vue le sens des apprentissages et de l'école.

Pour le professeur émérite, ce type d'enseignement se caractérise par un défaut majeur: les élèves n'y sont considérés que dans leur dimension épistémique, alors qu'ils sont des individus «bio-psycho-socio-épistémiques», c'est-à-dire non pas uniquement cognitifs mais aussi «biologiquement différents, issus d'une famille, d'une éducation et d'un milieu social déterminé». Autrement dit, des êtres complexes et singuliers. Il fait par ailleurs un constat similaire en ce qui concerne les émotions, trop rarement prises en considération dans l'enseignement. À ses yeux, la «trilogie pensée – action – émotion» est essentielle dans les apprentissages: «agir et se connecter aux émotions sont des moyens puissants pour comprendre

dans une multitude de situations du quotidien. Ainsi, même si le terme «transversal» s'avère éclairant pour comprendre que les compétences en question n'ont pas d'attache disciplinaire précise, Michel Develay préfère parler de *compétences de vie*.

la pensée» (sur le rôle des émotions dans l'apprentissage, voir l'article p. 10). Ce que nous dit Michel Develay par ces différentes observations, c'est qu'une école ne prenant pas en compte les élèves dans leur globalité serait aveugle à la complexité des processus d'apprentissage.

Cet «enfermement disciplinaire» constitue pour le professeur émérite une des causes importantes de la perte de sens de l'école et des apprentissages. En focalisant uniquement sur l'acquisition de connaissances disciplinaires, l'école prend le risque de perdre de vue une mission importante: faire en sorte que les élèves puissent comprendre des situations qui admettent généralement différentes approches et agir dans celles-ci en mobilisant des connaissances. Or Michel Develay affirme qu'en mettant l'accent sur les compétences de vie dans l'enseignement, on donne aux élèves les moyens de véritablement apprendre et de mieux vivre le temps scolaire, des moyens qui se révèlent utiles aussi pour la vie de tous les jours et, plus tard, dans le monde professionnel. Les connaissances disci-



Figure 1 : Les familles de compétences de vie selon Michel Develay

Compétences et formation des enseignant-es

Michel Develay insiste sur un point que l'on pourrait qualifier de prérequis pour l'enseignement des compétences de vie : pour enseigner la démarche réflexive, la collaboration ou la créativité, il est nécessaire que les enseignant-es soient convaincus de leur légitimité dans les apprentissages et capables de mettre en œuvre ces mêmes compétences dans leurs propres activités. Cela soulève évidemment la question de la formation des enseignant-es et interroge le lien fort entre ce qu'on enseigne aux futurs enseignant-es ainsi que la manière dont on le fait, et ce qu'il se passe en classe ou ce que l'on souhaiterait qu'il s'y passe. Autrement dit, on ne peut pas penser l'enseignement des compétences transversales sans penser la formation des enseignant-es.

Évaluation

L'évaluation des compétences de vie ne doit pas, pour Michel Develay, relever d'une note. Si l'objectif est d'aider les élèves à comprendre comment elles et ils fonctionnent ou pourquoi elles et ils ont des difficultés, l'autoévaluation constitue un bien meilleur moyen. Dans cette perspective, la réflexivité s'avère être une ressource précieuse, car elle amène les élèves à caractériser ce qu'elles et ils ont appris. On peut également avoir recours à la coévaluation, entre élèves ou avec l'enseignant-e. Des documents tels que les portfolios constituent de bons outils pour suivre les apprentissages des élèves dans le domaine des compétences de vie.

plinaires deviennent ainsi un moyen et non une fin en soi. Les apprentissages scolaires ouvrent alors différentes perspectives et se dotent de sens, car ils permettent un ancrage concret dans la réalité des élèves qui leur donne la capacité d'agir sur le monde. Ce sont des compétences de vie, *pour la vie*.

La prise en compte de ces compétences dans les curricula scolaires

Activité, réflexivité et transfert

Si ces compétences s'avèrent essentielles, encore faut-il savoir comment les développer. Pour Michel Develay, enseigner les compétences de vie suppose une pédagogie spécifique, qui implique en particulier l'activité, la réflexivité et le transfert : « Apprendre, c'est faire, se regarder faire et être capable d'utiliser l'apprentissage réalisé dans un autre contexte. »

L'un des rôles des enseignant-es pour mettre en œuvre les compétences de vie consiste donc à proposer des situations d'apprentissage autour de savoirs disciplinaires dans lesquelles les élèves peuvent être actifs, par exemple en collaborant, en résolvant des problèmes ou en s'investissant dans des projets, mais aussi comprendre comment elles et ils peuvent transférer les apprentissages réalisés à d'autres situations, scolaires ou non. C'est notamment ce qui contribue à ouvrir les perspectives des élèves en leur donnant la possibilité de se servir véritablement de ce qu'elles et ils apprennent.

Cependant, pour le professeur émérite, une compétence n'est pas seulement de l'ordre de l'action, un « savoir-agir », mais c'est un « savoir-agir réfléchi ». Il met ainsi l'accent sur l'aspect réflexif de cette pédagogie, car c'est ce qui lui semble le plus faire défaut dans l'enseignement. Pour lui,

transforme le rôle attribué à l'école, qui, d'une mission d'instruction où la transmission de connaissance est centrale, tend vers une mission d'éducation, visant le développement de compétences nécessaires aux élèves pour s'épanouir et pour s'inscrire de manière responsable dans la société.

le problème résiderait dans le fait que l'« on fait les choses sans savoir qu'on les fait », ce qui implique qu'on ne sait pas comment on les fait ni même si on les fait correctement. Il y a donc une réelle nécessité, selon sa propre formule, à « rendre visible l'invisible » en identifiant et en nommant tout ce qui se fait sans que l'on y prête attention habituellement. Cela implique qu'il ne suffit pas de mettre les élèves en action, il est également nécessaire de prévoir des temps pendant lesquels elles et ils peuvent prendre de la distance pour *penser* la manière dont elles et ils agissent et comprendre comment elles et ils fonctionnent, aussi bien sur le plan conceptuel que cognitif, relationnel et socioémotionnel. « Pour réussir, il faut comprendre comment on a échoué, mais aussi comment on a réussi. » Michel Develay met ici en évidence une compétence transversale en particulier : la réflexivité – ou, dans les Capacités transversales du [Plan d'études romand](#) (PER), la démarche réflexive –, qu'il présente comme une forme d'assise et de révélateur pour toutes les autres compétences transversales. Ainsi, pour prendre conscience, comprendre et apprendre à utiliser les compétences transversales, la réflexivité constitue un outil fondamental.

Des compétences de vie pour l'éducation à la citoyenneté

En conclusion de notre entretien, Michel Develay replace son discours dans la perspective de deux principes philosophiques dans lesquels s'inscrivent les compétences de vie. Le premier est l'individuation: prendre l'élève dans ce qu'il est, dans sa globalité et sa complexité pour l'aider à comprendre qu'il est unique et irremplaçable. Le deuxième est la socialisation: parce que nous sommes des êtres sociaux, nos apprentissages

prennent véritablement sens avec, par et pour les autres. Le couple socialisation-individuation est à ses yeux une raison d'être fondamentale des compétences de vie car il constitue le ferment d'une éducation à la citoyenneté, et, plus globalement, de la mission éducative de l'école.

Il importe ainsi, pour Michel Develay, de rendre visibles les compétences de vie non seulement dans l'enseigne-

ment, mais aussi dans les curricula, dans lesquels elles doivent figurer aux côtés des savoirs disciplinaires. Leur donner une place dans ces documents de référence contribue à les formaliser et, ainsi, à leur donner toute légitimité à être enseignées au même titre que les savoirs disciplinaires auxquels elles s'intègrent.

Pour en savoir plus

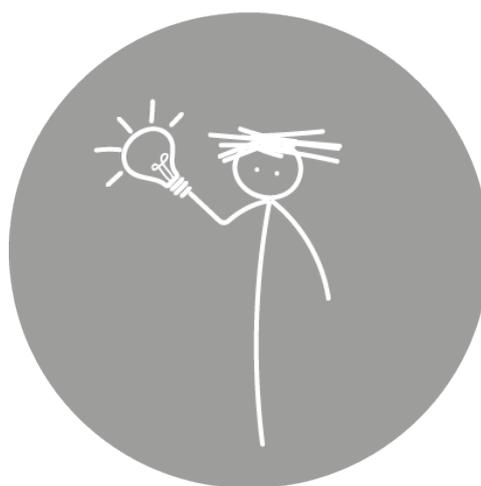
Develay, M. (2007). *Donner du sens à l'école*. ESF.

Develay, M. (à paraître au printemps 2023). *Les compétences de vie*. De Boeck.

En ligne:

Develay, M. (2020, 7 mai). *L'École d'après: Michel Develay: Après tout*. Café pédagogique. <https://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/05/07052020Article637244341477443704.aspx.html>

Develay, M. (2021, 9 juillet). *S'intéresser aux compétences de vie dans son enseignement* [conférence en ligne]. Académie d'Aix-Marseille, Mission laïque française. <https://www.youtube.com/watch?v=US1mylHV8Gs>



Les compétences socioémotionnelles pour réussir à l'école (et ailleurs): ça s'apprend !

Joie, fierté, intérêt, surprise, frustration, ennui, dégoût: agréables ou douloureuses, les émotions jalonnent le quotidien de la classe et impactent les apprentissages. Par exemple, des épisodes fréquents et intenses de tristesse ou de colère péjorent la mémorisation alors que la joie permet d'élargir le répertoire de pensées et d'actions favorisant notamment la créativité, l'attention et la résolution de problème. Enseigner les compétences socio-émotionnelles à l'école prend tout son sens aujourd'hui et, bonne nouvelle, les recherches révèlent diverses démarches prometteuses.

Les émotions au quotidien

Rapide et intense, une émotion se caractérise par différents mécanismes: un évènement, s'il est évalué comme pertinent ou important (p. ex. un-e élève soupire alors que vous distribuez votre dossier pour lequel vous avez mis tant de cœur à l'ouvrage), va déclencher des réactions physiologiques (p. ex. votre rythme cardiaque accélère et le sang afflue dans vos joues), des expressions faciales (p. ex. vos sourcils se froncent et votre mâchoire se resserre), une tendance à l'action (p. ex. vous avez envie de lui lancer le dossier à la figure) et un sentiment (p. ex. une désagréable prise de conscience mélangeant colère et dégoût). Inscrits dans une perspective darwinienne, ces méca-

nismes revêtent un rôle adaptatif qui influence le comportement (p. ex. le degré d'activation/inactivation, l'orientation d'approche/d'évitement) tant du point de vue de l'individu (p. ex. la peur qui prépare le corps à la fuite) que du point de vue du groupe social (p. ex. la contagion émotionnelle de la peur déclenche la fuite du groupe). Notons encore que les expert-es proposent de distinguer notamment émotions et humeurs en ce que ces dernières seraient de plus longue durée, de plus faible intensité et plus difficilement rattachables à un déclencheur précis. Dans ce texte, nous considérons les émotions au sens large, incluant à la fois affects, humeurs, sentiments, ressentis.

Émotions et apprentissage

Longtemps ignorée, l'importance des émotions par rapport aux apprentissages et aux enseignements est aujourd'hui largement admise. Au niveau cérébral, les processus affectifs et cognitifs ont été mis en évidence comme agissant de concert et recrutant de très nombreuses zones du cerveau, en grande partie communes. Ces éléments soutiennent la pertinence d'étudier les émotions en lien avec la cognition dans la mesure où celles-ci interagissent de manière étroite avec les processus perceptifs, attentionnels, mnésiques, décisionnels, etc.

Globalement, ces recherches indiquent que des émotions plaisantes telles que l'enthousiasme peuvent favoriser l'apprentissage, via une augmentation des efforts fournis par les élèves et l'adoption de stratégies cognitives plus efficaces. À l'inverse, les émotions désagréables telles que la colère ou l'anxiété peuvent conduire à des stratégies d'apprentissage superficielles ou encore à la diminution des capacités attentionnelles et mnésiques.

Philippe GAY

UER Enseignement, apprentissage et évaluation (EN)
HEP Vaud

Nicolas BUREL

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (EPS)
HEP Vaud

Nicolas BRESSOUD

Équipe Émotions, apprentissage et bien-être à l'école (EmA)
HEP-VS

Elena LUCCIARINI

Équipe Émotions, apprentissage et bien-être à l'école (EmA)
HEP-VS

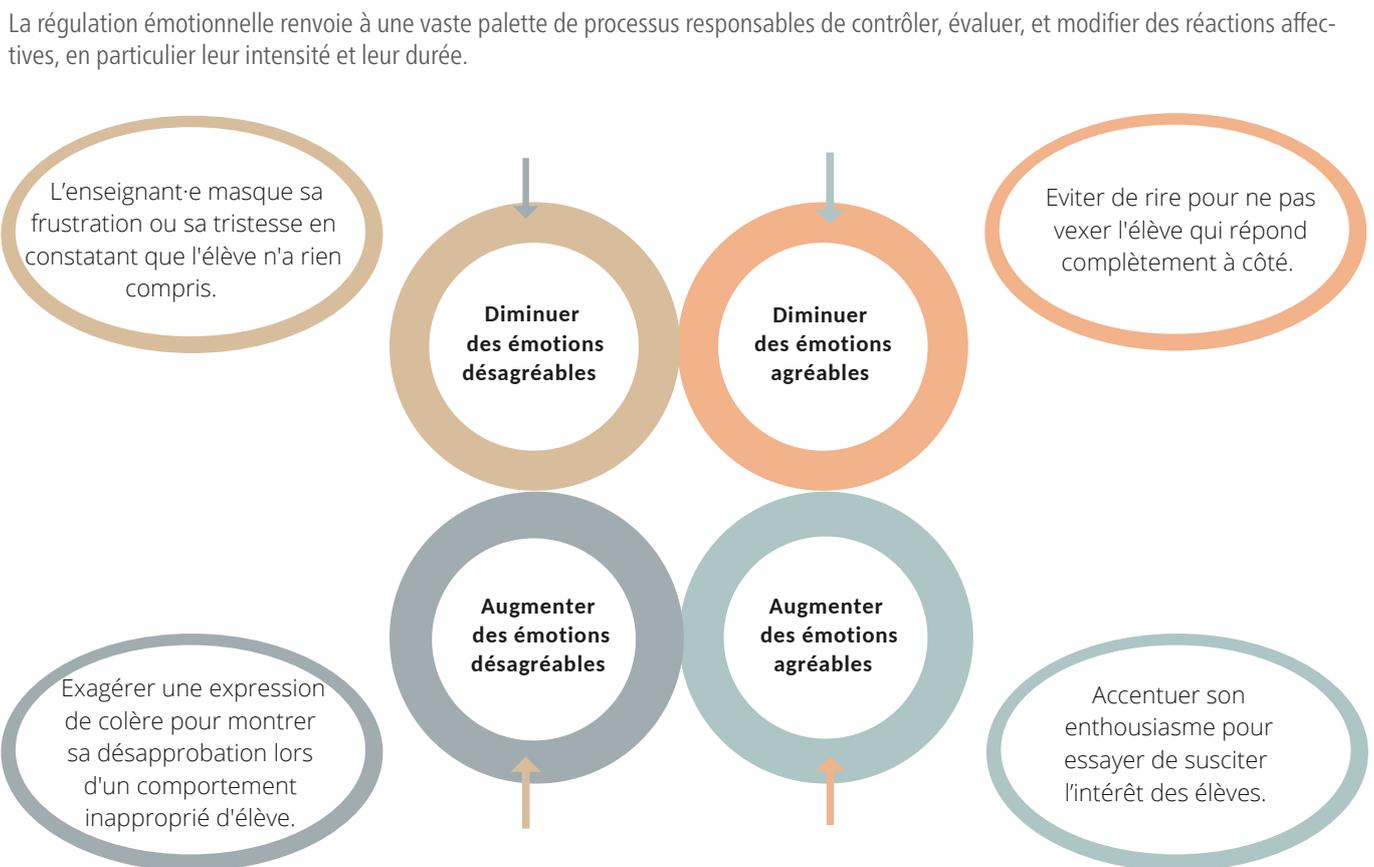
Catherine AUDRIN

UER Médias, usages numériques et didactique de l'informatique (MI)
HEP Vaud

Pourtant, tout n'est pas aussi simple: certaines émotions à valence négative peuvent également contribuer à la construction de savoirs disciplinaires (p. ex. la confusion – induite par de la contradiction – peut favoriser le transfert de connaissances) et certaines émotions agréables peuvent nuire à la réussite scolaire (p. ex. un feedback

positif qui induit parfois un trop grand relâchement face à la tâche). Dès lors, il semble que la question de la valence des émotions ne suffit pas à expliquer leur impact sur l'apprentissage. Si créer des expériences émotionnellement porteuses est primordial, apprendre à l'élève à gérer ses émotions au jour le jour l'est au moins tout autant.

Figure 1 – Quatre objectifs de la régulation émotionnelle: diminuer ou augmenter des émotions agréables ou désagréables.



Ces processus sont prépondérants durant l'adolescence puisque, d'une part, cette période de vie regorge de nouvelles expériences qui impliquent des émotions plus fortes et plus fréquentes. D'autre part, la maturation des aires cérébrales impliquées dans la régulation émotionnelle est en chantier jusqu'à l'âge de 25 voire 30 ans (notamment la finalisation des connexions préfrontales). Aussi, d'un point de vue biologique, les adolescent-es présentent une forme «d'hypermaturité» pubertaire et limbique (forte réactivité émotionnelle) face à une immaturité de leurs capacités de contrôle volontaire; ce qui fait dire à certains qu'ils-elles sont comparables à une voiture surpuissante mais sans freins.

Les recherches sont légion à montrer que plus les enfants (également les adolescent-es et les adultes) font preuve d'intelligence émotionnelle¹ plus leur palette de compétences quotidiennes et scolaires est vaste. En particulier pour ce qui nous concerne ici, différentes compétences

émotionnelles contribuent notamment à la réussite scolaire, au bien-être et à la santé (psychique et physique) ainsi qu'à la mise en place de relations sociales harmonieuses et durables.

1 Par souci de concision et de simplicité, intelligence émotionnelle et compétences émotionnelles seront utilisées comme synonymes et se rapportent aussi bien aux émotions qu'aux humeurs et aux sentiments.

Les compétences émotionnelles, d'accord... mais lesquelles ?

Compétences de vie, émotionnelles, socioémotionnelles, psychosociales, transversales, du bien-être, du 21^e siècle, *soft skills*, résilience... difficile de s'y retrouver. Les modèles sont divers et variés, certains issus de et bien validés par la recherche. Nous avons choisi ici de présenter une taxonomie – de plus en plus utilisée dans la recherche et dans la pratique – qui nous semble particulièrement utile pour les enseignant-es et les élèves afin de repérer cinq différentes habiletés :

1. Reconnaître ses propres émotions (p. ex. s'écouter, nommer ses émotions) et identifier celles d'autrui.
2. Comprendre ses émotions et celles d'autrui (p. ex. comprendre les causes et les conséquences d'une grosse colère pour agir de manière à s'adapter au mieux à la situation sans agresser son-sa voisin-e).
3. Exprimer ses émotions et faciliter l'expression des émotions de l'autre (p. ex. partager de la tristesse peut constituer un moyen efficace pour faire évoluer une situation).
4. Réguler ses propres émotions (p. ex. gérer les situations susceptibles de déclencher des émotions désagréables) et aider autrui à le faire (p. ex. proposer des méthodes favorisant la diminution de l'intensité émotionnelle).
5. Utiliser ses émotions et celles d'autrui (p. ex. s'appuyer sur les informations émotionnelles [s'irriter tous les

jours] pour prendre des décisions adaptées à la situation [changer de travail]).

Le [Plan d'études romand](#) (PER) inclut le développement de certaines compétences émotionnelles. Dans le volet des [Capacités transversales](#), on retrouve des éléments liés à la *pensée créatrice* comme « identifier et exprimer ses émotions », « harmoniser intuition, logique et gestion des émotions, parfois contradictoires ». Dans le champ de la *collaboration* ou celui de la *communication*, on repère « accueillir l'autre avec ses caractéristiques », « identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions » ou « ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires ». En ce qui concerne le volet de la [Formation générale](#), en matière de *Santé et bien-être*, on repère également les objectifs « Reconnaître ses besoins fondamentaux en matière de santé et ses possibilités d'action pour y répondre en identifiant des émotions en situation scolaire et en développant un vocabulaire spécifique » ou « [...] en identifiant, dans des situations scolaires particulières, la part des émotions dans ses réactions » notamment.

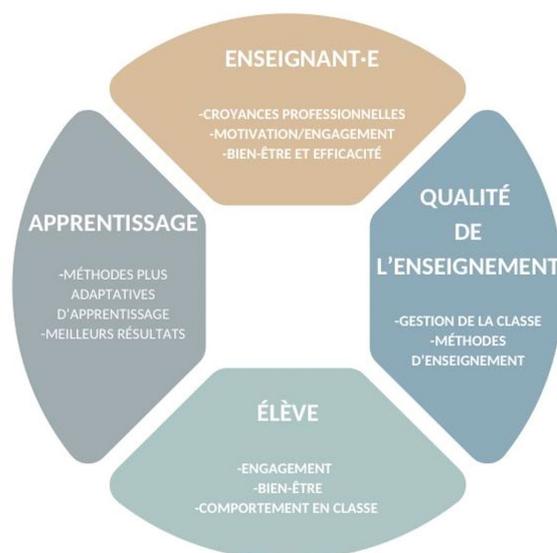
Les injonctions du PER trouvent écho dans la recherche car ces compétences s'apprennent et s'entraînent² à tout âge avec des bénéfices qui peuvent perdurer, selon des études longitudinales, sur plus d'une décennie.

Des compétences socioémotionnelles au service de l'apprentissage et de l'enseignement

Pour l'apprentissage des élèves

Différentes méta-analyses soulignent que (1) entraîner les compétences émotionnelles a des effets positifs sur l'apprentissage de la lecture, des mathématiques et des sciences, (2) les compétences émotionnelles, tout comme l'intelligence et le type de personnalité, sont les facteurs ayant le plus grand impact sur les compétences d'ordre académique. Ce lien entre compétences émotionnelles et académiques s'expliquerait notamment par le fait de savoir réguler et utiliser ses émotions afin d'en optimiser les effets positifs et minimiser les effets négatifs. Plus précisément, le développement des compétences émotionnelles favoriserait, par exemple, le développement des compétences cognitives. L'enrichissement de la créativité et de la flexibilité cognitive passe notamment par la promotion d'émotions agréables (qui élargissent le champ de la pensée et des actions) et la diminution d'émotions de valence négative (qui donnent une vision restreinte de la situation). Ceci implique la mise en jeu de compétences émotionnelles chez l'élève (p. ex. tolérance à l'échec, optimisme) et l'enseignant-e (p. ex. soutien émotionnel), permettant de percevoir une difficulté comme un défi nouveau à relever, un challenge stimulant et atteignable.

Figure 2 – Les quatre pôles de l'enseignement et de l'apprentissage influencés par les émotions (Chen, 2020).



2 Il existe de nombreux programmes (p. ex. mindmatters.ch, covidailles.fr, casel.org) dont s'inspirent certaines interventions dans les classes romandes.

Pour l'efficacité des enseignant-es

Les recherches menées auprès des enseignant-es montrent que les compétences émotionnelles contribuent à prendre des décisions adaptées aux besoins de sa classe, établir des relations de qualité avec les élèves, gérer les comportements ou la discipline et réduire les risques de *burnout*. Plus largement, en témoignant opportunément des émotions plaisantes ressenties, les enseignant-es déclenchent une contagion émotionnelle positive chez leurs élèves. Par conséquent, les enseignant-es compétent-es sur le plan socioémotionnel favorisent un environnement de classe favorable et productif avec des élèves engagé-es qui

manifestent des comportements socialement acceptables. En retour, cela stimule un sentiment d'accomplissement et de satisfaction dans leur travail, sentiment de bien-être qui transparait dans la gestion de bien d'autres exigences quotidiennes et se ressent auprès des élèves. Ainsi, « les émotions sont le cœur de l'enseignement. Les bons enseignants sont des êtres émotifs et passionnés qui se connectent avec leurs élèves et emplissent leur travail et leurs classes avec plaisir, créativité, défi et joie » (Hargreaves, 1998, p. 835), témoignant alors de compétences émotionnelles singulières.

Conclusion

Bien que certaines idées naïves (p. ex. soit on possède une bonne intelligence émotionnelle, soit on est mauvais-e avec les émotions) aient pu entraver le développement des compétences socioémotionnelles, les recherches indiquent que ces compétences peuvent s'enseigner et s'apprendre. En contexte scolaire, ce processus contribue non seulement positivement à la santé mentale des élèves et des enseignant-es, mais impacte également fortement l'efficacité de l'enseignement et la réussite scolaire. Cerise sur le gâteau, les compétences socioémotionnelles peuvent s'apprendre

à tout âge et les enseignant-es qui les développent verront des impacts sur leur classe (gestion des comportements et des apprentissages scolaires) et bien au-delà (amitié, couple, parentalité, santé...).

Loin d'être opposés, apprentissages émotionnels et apprentissages académiques sont intimement liés. Aujourd'hui plus que jamais, penser conjointement l'un et l'autre reste un enjeu majeur de l'éducation contemporaine.

En savoir plus

- Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante: une perspective historique. *Recherches en éducation*, 41, 5-19. <https://doi.org/10.4000/ree.541>
- Chen, J. (2020). Refining the teacher emotion model: evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge Journal of Education*, 51(3), 327-357. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2020.1831440>
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: a systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles* (2^e éd.). Dunod.

Collaborer ça s'apprend et s'enseigne !

Cette rubrique partage différentes expériences permettant de consolider la collaboration afin d'illustrer la diversité des situations, de l'école primaire à l'enseignement supérieur, sur des temps courts ou longs, dans différentes branches. Faire collaborer les élèves pose la question des postures adoptées par l'enseignant-e. Sommes-nous aux commandes des activités réalisées en cadrant les lignes directrices ou est-ce que nous incarnons une posture plus en retrait, afin de laisser les élèves prendre des initiatives et organiser leur travail et leurs interactions en conséquence ? Les expériences relatées dans cet article soulignent la complémentarité des regards et la richesse des approches. Une première partie montre la manière dont une enseignante primaire a mis en place un cadre et créé un contexte pour que les élèves apprennent progressivement à s'organiser. Sont ensuite présentés des principes de pédagogie coopérative développés en formation, sur lesquels les enseignant-e-s peuvent s'appuyer pour structurer la collaboration entre élèves. Différentes illustrations de la mise en œuvre de ces principes sont proposées au primaire et au secondaire 1.

Responsabiliser les élèves du cycle 2 sur un projet long

Ayant réalisé un projet au degré primaire consistant à créer un livre de A à Z (texte, illustrations & édition) avec des enfants d'une dizaine d'années, j'ai pu observer en tant qu'enseignante certaines situations à privilégier pour inciter les élèves à collaborer.

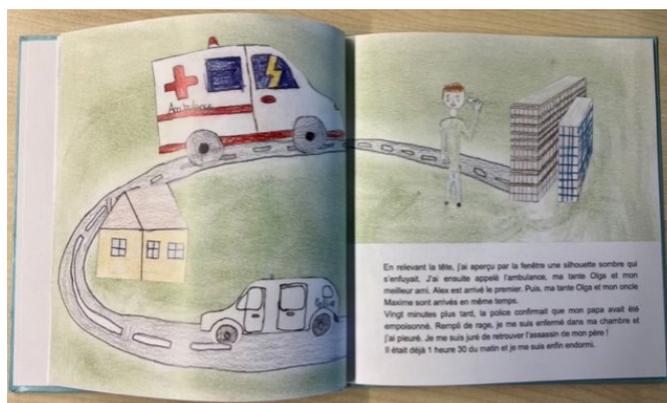
Nous avons débuté par fixer ensemble les objectifs du projet ainsi que le temps de préparation dédié à ce dernier. Par la suite, désirant attirer l'attention des enfants sur le fait qu'un projet de ce genre requiert une certaine organisation et collaboration de leur part, je les ai invité-e-s à débiter la création du livre sans donner plus de cadre pendant une vingtaine de minutes. La plupart d'entre eux l'ont compris rapidement: en réalisant leur travail individuellement et sans communiquer, le projet ne verrait pas le jour !

Il a été nécessaire à ce moment-là de soutenir les élèves dans leur démarche en leur proposant un système de répartition des tâches et un moment collectif hebdomadaire à disposition pour partager leurs avancées.

Dès lors, les travaux ont pu débiter et j'ai pu adopter une posture plus en retrait. Comme les enfants ont endossé la responsabilité du projet et les tâches qui leur ont été attribuées, une communication s'est installée au sein de la classe, afin que le projet tienne la route: par exemple, les élèves chargé-e-s des illustrations ont vite pris conscience de l'impossibilité d'accomplir leur travail sans communiquer et collaborer avec le groupe réalisant le texte, car les informations se devaient de correspondre; les élèves ont ainsi réalisé leur complémentarité. Par exemple, pour pouvoir dessiner les personnages de l'histoire, les illustrateur-ice-s consultaient souvent le groupe «rédaction» pour avoir à leur disposition la description physique des personnages à dessiner. D'autres équipes ont utilisé un panneau

Marion BÜRKI

Enseignante primaire
Canton du Jura



Pages du livre réalisé par les élèves, intitulé «Un crime à Paris». Photo: Marion Bürki

d'affichage sur lequel la tâche effectuée était inscrite, afin qu'il n'y ait pas de doublons.

Chaque vendredi, les élèves ont mis en commun leur travail et ont ainsi pu commencer à former les planches du livre. Au fur et à mesure, les enfants ont changé leur façon de s'attribuer les tâches et ont tenté d'exploiter les qualités de chacun-e pour avoir un résultat final plus élaboré et pour travailler de manière plus efficace.

À certains moments, l'enseignant-e se voit tout de même contraint-e d'intervenir pour soulever certains problèmes rencontrés par la classe (observations réalisées durant la posture de retrait) et proposer des pistes de solutions pour relancer le projet. Il est donc nécessaire de passer d'une posture à l'autre, sans pour autant empiéter sur le travail de collaboration attendu des enfants. Il est nécessaire de les laisser tester leur méthode et leur organisation pour qu'elles et ils se rendent compte par eux-mêmes de la nécessité de coopérer.

Un autre aspect important à mettre en évidence avec les enfants en début de projet (parmi les objectifs), est que chaque personne de la classe participe

et endosse une responsabilité dans la création du livre. C'est un projet collectif et chaque enfant peut apporter quelque chose de différent selon ses compétences.

Lorsque j'ai mené ce projet, j'ai pu constater au terme de la création du livre que les élèves avaient pris conscience des forces de chacun-e au sein de la classe; certains enfants ont également pu trouver leur place plus aisément et le climat de classe a évolué d'une manière positive.

Pour clore le projet, les élèves ont également été invité-e-s à échanger et à relever selon elles et eux l'élément qui a été le plus important durant ces semaines de création sous forme de feed-back oral. Deux termes sont ressortis de notre discussion: la communication et la coopération.



Planche du livre. Photo: Marion Bürki

Former les enseignant-e-s aux principes de la pédagogie coopérative

La formation à la pédagogie coopérative: l'enseignant-e prépare les élèves à coopérer et organise les interactions

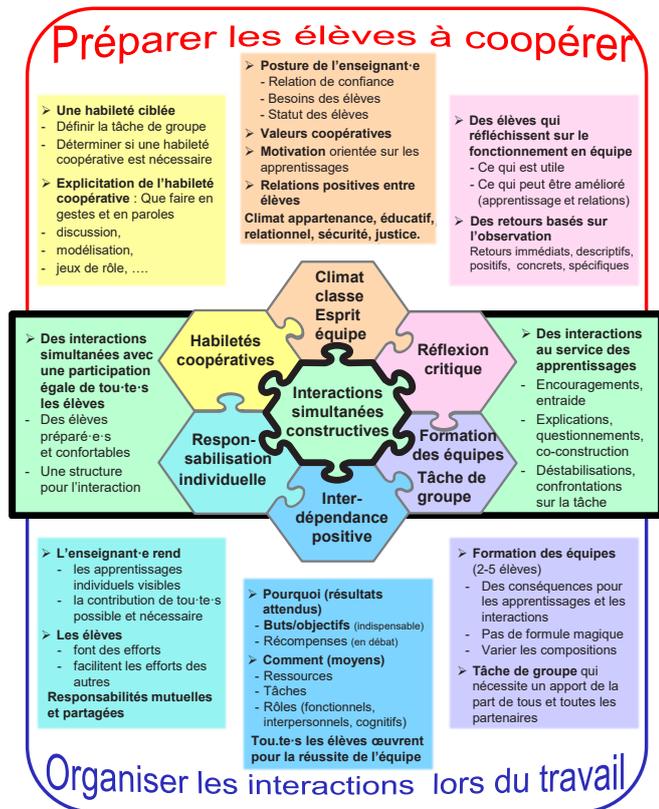
Les travaux de recherche soulignent que la manière dont l'enseignant-e structure la situation oriente les interactions des élèves, ce qui influence la qualité des relations et des apprentissages, colorent la manière dont je forme les enseignant-e-s.

Les formations que je propose reposent sur une sensibilisation à la nécessité de préparer les élèves à coopérer en construisant un climat de classe orienté vers la qualité des relations et des apprentissages et soutenant le développement progressif

Céline BUCHS

Professeure ordinaire
HEP Vaud

Synthèse de la formation Apprendre (par) la coopération



des compétences des élèves à collaborer (explicitement pour quoi mettre en place les habiletés coopératives et comment le faire concrètement, puis faire réfléchir les élèves sur leur fonctionnement et la manière de l'améliorer).

Organiser les interactions est important pour soutenir l'engagement social et cognitif des élèves : structurer l'interdépendance positive (explicitement pourquoi collaborer et comment le faire en soulignant la complémentarité des contributions au sein de l'équipe) et la responsabilité des élèves (explicitement les contributions attendues, rendre possible et nécessaire la participation de tou-te-s) au sein de petites équipes. Les responsabilités sont alors partagées entre les élèves et l'enseignant-e.

Clarifier l'objectif commun (atteinte des objectifs d'apprentissage par tou-te-s et développement de la collaboration) et ne pas mettre de pressions évaluatives sur la production du groupe permet de limiter certains dysfonctionnements. Ainsi pensés, les travaux de groupes coopératifs sont au service des apprentissages scolaires tout en amenant les élèves à interagir de manière constructive dans le groupe et permettant de mieux se connaître et prendre en compte l'autre.

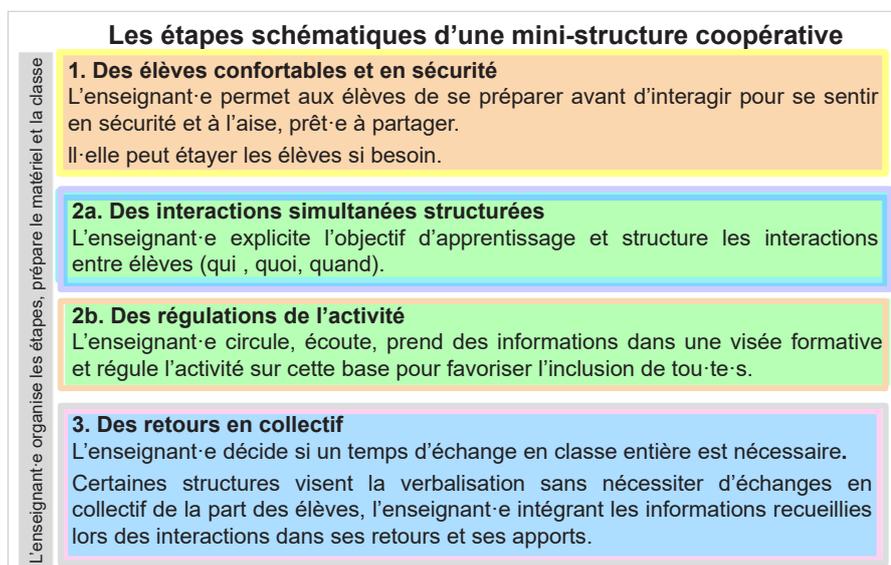
Buchs, C. (2017). Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ? In *Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?*, Paris, 7-8 mai 2017 (pp.137-146). Conseil national d'évaluation du système scolaire. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:95551>

Un constat mitigé dans les classes

Dans l'ensemble, les enseignant-e-s perçoivent que les travaux de groupes coopératifs sont intéressants pour la qualité des relations et des apprentissages. Cependant, une enquête publiée en 2017 indique que les

travaux coopératifs arrivent en 6^e position sur sept modalités de travail et qu'une minorité en propose souvent. Les échanges lors des formations et les enquêtes plus vastes soulignent qu'il n'est pas évident de dégager le temps nécessaire pour planifier et mettre en œuvre des travaux de groupes coopératifs. Un des freins mentionnés est la faible adéquation du travail coopératif avec les moyens d'enseignement.

Faute de propositions concrètes, il revient aux enseignant-e-s de planifier la structuration coopérative des activités. Or, cette structuration représente un défi exigeant qui se transforme en résistance lorsque le contexte active des valeurs individualistes ou compétitives.



Buchs, C. (2022). *Des mini-structures coopératives pour favoriser la participation des élèves: un outil de gestion de classe à visée inclusive*. Haute École Pédagogique du Canton de Vaud.

La formation aux routines coopératives pour relever le défi de la coopération en classe

Face aux difficultés de mises en œuvre dans les classes, je propose depuis quelques années d'adapter les principes de la pédagogie coopérative sous forme de mini-structures coopératives simples, familières et routinières.

Il s'agit de mettre régulièrement les élèves en interactions courtes (quelques minutes) tout en veillant à ce que chacun·e soit actif·ve. Un support générique est proposé avec des exemples de mise en interaction dans lesquels l'interdépendance et

la responsabilité prennent la forme d'une consigne simple qui précise qui fait quoi et quand.

En partant des contenus enseignés par les enseignant·e·s, je les accompagne pour introduire des petites modifications dans leurs pratiques habituelles afin d'engager simultanément tou·te·s les élèves. Cet accompagnement se fait soit individuellement, soit dans le cadre de formation d'établissement et ouvre sur des collaborations dans des projets pédagogiques et des recherches-actions.

Ces routines coopératives soutiennent un climat positif pour les apprentissages et la collaboration des élèves. Elles donnent l'occasion à l'enseignant·e d'écouter et d'observer la manière dont les élèves discutent des contenus et d'interagir de manière plus personnelle avec les élèves. Cette posture facilite le repérage des forces et difficultés des élèves, la régulation de l'activité des élèves de manière individuelle ou collective. Ceci facilite la différenciation et la régulation de son enseignement dans le cadre d'une gestion de classe à visée inclusive.

Expériences de pédagogie coopérative en sciences et mathématiques au secondaire

Enseignante chevronnée au secondaire 1 et 2, j'ai réalisé de nombreuses expériences positives de travaux de groupes structurés selon les principes de la pédagogie coopérative.

Consolider la collaboration avec temps de classe faible au secondaire 1

À titre d'exemple, je partage une expérience avec une classe de 10^e Section Littéraire-scientifique (LS) profil scientifique (S) dans laquelle j'ai proposé différents travaux coopératifs tout au long de l'année, avec des groupes fixes qui travaillent ensemble sur des projets et/ou notions conceptuelles sur plusieurs semaines, et avec des groupes temporaires sur de très courtes périodes sur un objectif précis, voire des combinaisons au sein d'une même activité (dans un premier temps, chaque groupe d'expert·es travaille sur des éléments spécifiques puis chaque expert·e rejoint un autre groupe pour enseigner et prendre connaissance des autres éléments).

Des activités préparatoires ont été introduites car les élèves avaient tendance à concevoir le travail de groupe comme une «addition» de

travaux individuels, dans le sens où elles·ils se répartissaient les différentes tâches qu'elles·ils faisaient individuellement chacun·e de leur côté et juxtaposaient ensuite. Il a donc été nécessaire au début de **renforcer les interactions** (discussions, échanges asynchrones, écriture collaborative, peer-review, débat...) avec des activités spécifiques contenant des consignes et des modalités très cadrantes et de bien insister sur le fait que le chemin compte tout autant que la production finale.

Je propose de mettre en place des **règles** pour que chacun·e se sente libre de s'exprimer (poser des questions, donner son avis, etc.) sans peur d'être jugé·e: distribution/répartition de la parole — pas de cris, d'insultes, de jugement de valeur, etc.

Murièle JACQUIER

Enseignante au secondaire, canton de Genève et chargée d'enseignement, IUFE Genève

Pour chaque activité, qu'elle soit évaluée ou pas, les élèves remplissent ensemble **une grille d'autoévaluation** portant sur deux catégories de compétences: contenu disciplinaire et collaboration/communication; puis elles-ils dressent **un bilan rapide** (ce qui s'est bien passé, ce qui s'est moins bien passé). Cela permet aux élèves

de mieux **se situer dans leurs apprentissages** et à l'enseignante **d'avoir du feedback** et une meilleure perception des apprentissages des élèves.

Enfin, une activité est considérée comme achevée lorsque tous les élèves du groupe sont en mesure d'expliquer/présenter toutes les parties

de la production. C'est une façon de renforcer les échanges et discussions entre pairs, mais cela permet aussi de développer les valeurs de l'apprentissage coopératif: la cohésion, l'écoute, l'entraide, l'ouverture à soi et aux autres...

Des exemples pour chaque type d'activité sont présentés dans le tableau ci-après.

Activités préparatoires	Activités en groupes fixes	Activités en groupes temporaires
<p>Renforcer les interactions entre élèves <i>Activité de recherche</i> Rendre une production orale et/ou écrite sur une thématique bien définie</p> <p><i>Activité de débat</i> S'approprier le point de vue de son camarade et construire l'argumentation (production orale et/ou écrite)</p> <p><i>Précautions:</i> Rôles bien définis, production attendue explicitée, temps alloué communiqué, plan de route proposé</p>	<p>Proposer un contexte d'apprentissage authentique <i>Projet</i> Problématique et/ou question socialement vive basée sur une ou plusieurs expériences à réaliser</p> <p><i>Précautions:</i> Critères d'évaluations donnés et explicités (dont la créativité et l'ingéniosité); bilans intermédiaires réguliers</p> <p>Travailler des contenus disciplinaires de manière spécifique et/ou différenciée <i>Travail sur un concept</i> Individuellement: étude d'un contenu disciplinaire + quizz et/ou exercices courts En groupe: comparaison, discussions, échanges sur ces quizz et/ou exercices courts Puis travail sur des exercices plus complexes</p>	<p>Travailler sur l'erreur <i>Corrections d'épreuves</i> Groupes hétérogènes constitués en fonction des réponses données dans l'épreuve</p> <p>Faire sortir les préconceptions et les déconstruire <i>Travail sur concept</i> Groupes homogènes ou hétérogènes (selon l'objectif travaillé) constitués en fonction des réponses à un QCM Plickers (application de questionnaires interactifs) Échanges et discussions dans le groupe avant de répondre à nouveau au QCM</p>
<p>Grille d'auto-évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenu disciplinaire • Collaboration / communication 		

Malgré la bonne ambiance de classe, les élèves restent ancré-e-s dans un contexte scolaire relativement compétitif. De plus, dans notre société la note est très sacralisée. Il m'a fallu

expliquer puis montrer aux élèves et aux parents que les compétences de collaboration, d'entraide, et de communication n'étaient pas superflues et accessoires et que, au-delà de

l'adaptation au monde professionnel et des valeurs transmises, elles contribuaient pour une part importante aux apprentissages des élèves.

Consolider la collaboration avec temps de classe important et des élèves en difficultés au secondaire 1

J'ai également expérimenté les travaux coopératifs dans une classe de mathématiques dont j'avais la maîtrise pour 16 élèves de 11^e année en regroupement intermédiaire.

Une très grande partie des élèves se connaissaient assez bien car elles et ils étaient dans le même cycle depuis 2 ans. La plupart ont des difficultés d'apprentissage et manquent de confiance en eux.

Le fait d'avoir un nombre d'heures d'enseignement important tout en assurant la maîtrise de classe m'a conduit à travailler particulièrement le climat de classe afin d'instaurer une vraie relation de confiance entre l'enseignante et les élèves, mais aussi entre les élèves. Ce contexte particulier permet de prendre le temps de préparer le travail collaboratif. Ainsi, en début d'année, la mise en place du cadre et des règles occupe un pourcentage non négligeable sur le temps d'enseignement à proprement parler. Le travail en groupe a uniquement fait l'objet d'évaluations diagnostiques et formatives. Les travaux coopératifs étaient principalement axés sur la différenciation pour que les élèves travaillent par groupe sur leurs difficultés.

Dans ce contexte, la mise en groupe (se déplacer, tourner les tables) a pris un certain temps avant de s'installer

correctement. Pour gagner en efficacité sur la mise en groupe, j'ai affiché un chronomètre et l'objectif était de former tous les groupes le plus rapidement possible et ainsi battre le record du cours précédent. Bien sûr, les premières fois, l'installation était bruyante et chaotique mais les élèves finissent par s'organiser et deviennent très efficaces.

J'ai également constaté qu'il était difficile pour quelques élèves de faire confiance à leurs pairs: elles et ils éprouvaient assez systématiquement le besoin de passer d'abord par l'enseignante ou de vérifier tout de suite les réponses avec l'enseignante. Pour remédier à cela, j'ai, d'une part, systématiquement renvoyé les questions des élèves à tout le groupe et j'ai, d'autre part, mis à disposition les réponses très rapidement, souvent au début des activités, en expliquant que l'objectif n'était pas d'avoir la bonne réponse mais de bien comprendre comment y arriver. Il est important que l'enseignant-e se place autant que possible en retrait cognitif, qu'elle/il change de posture et laisse les élèves mettre en œuvre les techniques/méthodes qu'elles-ils s'approprient et comprennent le mieux (deuil de la seule et unique bonne façon de faire).

Exemples d'activité de type projet

La chute de l'œuf	La hauteur de l'arbre
Discipline principale: physique Classe: 10 ^e Section Littéraire-scientifique (LS) profil Scientifique (S), au cycle d'orientation Objectif: avec le matériel à disposition, construire un dispositif pour que l'œuf lâché du 2 ^e étage arrive au sol dans le meilleur état possible	Discipline principale: mathématiques Classe: 11 ^e Section Langues vivantes et communication (LC), au cycle d'orientation Objectif: à l'aide d'un bâton, déterminer la hauteur de l'arbre

Enfin, j'ai pu consolider la collaboration dans d'autres contextes variés (au secondaire II avec des temps de classe importants et des temps de classe faibles, en contexte homogène et hétérogène mais aussi dans le cadre de la formation des enseignant-es). Sur la base de ces expériences, je constate que le temps consacré à la mise en place d'un travail coopératif ou aux mini-structures coopératives diminue au fur et à mesure de l'année ce qui permet de «rattraper le retard» et d'engager réellement les élèves dans leurs apprentissages.

De mon point de vue, les effets sur l'apprentissage, sur le climat de classe mais aussi sur le développement personnel des élèves sont indéniables. J'ai pu constater des bénéfices aussi bien sur la qualité du raisonnement et des démarches réflexives que sur le développement de l'esprit critique. De plus, j'ai observé que les élèves sont bien plus motivés, elles et ils prennent confiance en eux, développent une meilleure estime d'eux et ont moins d'appréhension vis-à-vis de la discipline.

Coopération et soutien scolaire: une responsabilité partagée

Laurence EGGER

Antérieurement enseignante chargée du soutien pédagogique, co-responsable du Module 2 du CAS soutien pédagogique IUFE Genève

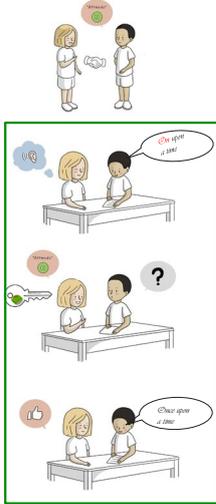
Portée par la mission édictée dans la LIIP «de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premières années de l'école»¹, non seulement au niveau des valeurs mais de leurs mises en œuvre sur le terrain, l'enseignante de soutien que j'étais avait la prétention d'y croire mais de n'avoir ni méthode ni baguette magique pour y parvenir étant donné la complexité et l'ampleur du sujet.

Cependant, lorsque j'ai vu et entendu, dans le petit groupe de soutien que j'accompagnais dans mon local, une élève lever son pouce pour encourager son camarade en lien avec le rôle social attribué, ou un autre lui souffler le début du mot pour l'aider à déchiffrer en lien avec le rôle cognitif attribué, je n'ai pu que saluer la scène en observant le groupe et l'élève en question engagé dans la lecture laborieuse mais prometteuse de sa phrase.

Un petit pas en avant sur le chemin de l'apprentissage coopératif et un petit pas de côté pour penser son enseignement. En effet, inspirée d'une mini-structure coopérative pour favoriser la participation des élèves comme *Lecture en duo* (Buchs, 2022) (voir ci-dessus), j'ai mis en œuvre le projet de soutien pédagogique élaboré en collaboration avec

la titulaire de classe pour enseigner la lecture à des élèves de 3^e année ayant des difficultés dans ce domaine en articulant les capacités transversales de collaboration et stratégies d'apprentissage à la discipline du français.

Cibler une habileté coopérative comme «chacun son tour» explicitée en gestes et en paroles et attribuer un rôle interpersonnel comme «j'encourage mon camarade», est une piste pour apprendre à coopérer. Aussi, attribuer un rôle plus cognitif de «souffleur ou souffleuse» en explici-



Lecture en duo

Apprentissage de la lecture ou lecture dans une langue étrangère

6

Verbalisation 1

Les élèves conviennent d'un signal pour faire une pause en cas de difficulté (dire « Attends », toucher l'épaule...).

En duo, l'élève A lit à voix haute pendant que l'élève B suit la lecture et vérifie.

L'élève B utilise le signal convenu pour indiquer à son-sa partenaire de faire une pause dans sa lecture lorsque l'élève A se trompe ou a des difficultés.

L'élève B propose des pistes et des stratégies pour soutenir son-sa partenaire dans cette lecture. Il-elle joue le rôle de « souffleur-euse » qui aide.

Les pistes peuvent concerner le décodage et/ou la compréhension et s'appuient sur ce qui est travaillé en classe.

L'élève B félicite son-sa partenaire.

Les étapes sont reconduites jusqu'à la fin de la lecture.

Les élèves peuvent inverser les rôles.







Exemples de stratégies travaillées en classe et mises à disposition

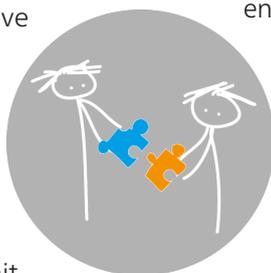
Buchs, C. (2022). *Des mini-structures coopératives pour favoriser la participation des élèves: un outil de gestion de classe à visée inclusive*. Haute École Pédagogique du Canton de Vaud.

tant aux élèves ce qui est attendu dans cette situation (souffler le début du mot et/ou donner des indices d'aides au déchiffrement à son camarade pour la lecture de sa phrase) contribue à coopérer pour apprendre et articule capacités transversales et didactique.

1 Loi sur l'instruction publique (LP) (11470) du 17 septembre 2015, Chapitre III, Finalités et objectifs de l'école publique/Art.10

En relatant à la titulaire l'engagement de ses élèves au niveau de la collaboration entre pairs et de leur entrée active dans l'apprentissage de la lecture, je me questionnais toutefois sur la modalité de soutien effectuée hors classe. Le dispositif coopératif testé en soutien pédagogique me semblait être plus pertinent en soutien intégré (à l'ensemble de la classe) afin que non seulement tou-te-s les élèves puissent en tirer profit, mais aussi pour favoriser un langage commun entre enseignantes, un regard croisé sur les élèves et articuler l'activité de la classe de soutien à celle de la classe régulière. Ainsi, avec la titulaire, nous avons décidé de mener le projet de *Lecture en duo* ensemble, en coenseignement, souvent les deux en classe avec tou-te-s les élèves en distinguant le rôle de chacune et parfois en lieu séparé en prenant des groupes restreints. Nous avons pu définir des objectifs communs, anticiper, structurer, s'informer et partager entre professionnelles pour mieux comprendre et agir ensemble en «présence ou en l'absence des élèves» afin d'articuler l'activité de l'enseignant-e chargé-e de soutien et de l'élève en difficulté d'apprentissage à l'activité collective de la classe ordinaire. Cette approche s'inspire des propositions de G. Pelgrims reprises par C. Bauquis dans son intervention dans le cadre du Certificat de formation continue (CAS) en Soutien Pédagogique le 4 février 2020, *La collaboration titulaires-ECSP: résistances et obstacles au co-enseignement*. À l'instar des élèves apprenant (par) la coopération, il s'agissait aussi, en tant qu'enseignantes, de collaborer et, plus précisément, de coopérer en coenseignant pour œuvrer en responsabilité partagée autour du but commun de ne «laisser personne sur le bord du chemin».

J'ai quitté ma fonction d'enseignante chargée de soutien il y a quelques années et travaille actuellement, entre autres, pour le CAS en soutien pédagogique² dont une journée est dédiée à la pédagogie coopérative. Mon expérience sur le terrain et ma réflexion autour de cette approche m'amènent à dire qu'apprendre (par) la coopération et



l'aborder à petits pas dans son enseignement par des principes souples et adaptables aux activités habituelles, permet de développer et structurer le «déjà-là» et favorise sa mise en œuvre. Il ne s'agit pas de révolutionner sa pratique mais de viser à enseigner explicitement ce qui est attendu en termes de connaissances et compétences sociales et scolaires.

L'élève perçu-e comme étant en difficulté d'apprentissage se retrouve dans une situation didactique et pédagogique structurée en amont autour d'un but commun porté par lui-même et le groupe. L'enseignant-e de soutien ou de classe veillera à ce que l'élève soit confortable et préparé-e pour apprendre. À la différence du travail de groupe sans structuration, les différentes expériences relatées ou vécues de structuration des interactions et de la tâche m'ont permis d'observer parfois un certain déplacement de l'élève. En effet, quelque chose se passe, bouge et se met en mouvement même si les objectifs d'apprentissage sont encore en chemin. L'élève s'engage sur une voie balisée, encadré-e par un-e enseignant-e présent-e mais en retrait, permettant une observation précieuse pour le recueil d'informations afin de mieux réguler dans l'immédiat ou en différé son action éducative. Il s'agit, pour l'enseignant-e, de déplacer sa posture d'intervention en déléguant une partie de l'apprentissage à l'élève en lui donnant les outils.

Ainsi, apprendre (par) la coopération est favorable à toutes et à tous selon le niveau de compétences de chacun-e à développer et ne se cantonne pas au soutien pédagogique. Il s'agit d'une responsabilité partagée entre professionnel-le-s portant en paroles et en actes le principe d'éducabilité car, comme relate Philippe Meirieu (2008) en rapportant les paroles des enfants des Abruzzes dans leur lettre adressée à leur maitresse: «*tous les enfants sont doués pour toutes les matières. Et même si ce n'est pas vrai, vous devez faire comme si*».

Conclusion

La collaboration est un processus dans lequel les élèves font alliance, porté-e-s par des principes de responsabilité individuelle et collective et d'interdépendance positive. Cette alliance entre élèves, soutenue par les enseignant-e-s qui les entourent, peut contribuer au désir d'apprendre et de se former tant du côté des apprenant-e-s que des enseignant-e-s.

Les expériences relatées dans les différents contextes donnent à voir de multiples manières de consolider la collaboration entre élèves en proposant des travaux de groupes coopératifs. Cette collaboration nécessite du temps lors de la mise en place, mais la régularité permet de gagner en efficacité. Elle permet d'intégrer tou-te-s les élèves dans les processus d'apprentissage tout en

2 Le Certificat de formation continue (CAS) en Soutien pédagogique, créé en collaboration avec la Direction générale de l'enseignement primaire, est proposé par l'Institut universitaire de formation des enseignant-es de l'Université de Genève et est destiné principalement aux enseignant-e-s de soutien. Le dispositif va de l'enseignement sous forme de cours à des ateliers mobilisant les savoirs professionnels en développant une approche inclusive du soutien pédagogique.

développant les compétences transversales indispensables pour les préparer au monde actuel et de demain, aussi

bien professionnellement qu'en tant que futur-e citoyen-ne amené-e à faire des choix éclairés.

Références pour approfondir

Barlow, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Armand Colin Éditeur.

Buchs, C. (2017). Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ? In *Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?*, Paris, 7-8 mai 2017 (pp.137-146). Conseil national d'évaluation du système scolaire. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:95551>

Buchs, C. (2022). *Des mini-structures coopératives pour favoriser la participation des élèves: un outil de gestion de classe à visée inclusive*. Haute École Pédagogique du Canton de Vaud.

Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., & Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: reports from elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 296-306.

Connac, S. (2017). *La coopération des élèves*. Réseau Canopé.

Meirieu, P. (2008, 5 novembre). *Le pari de l'éducabilité*. Cycle de conférences des soirées de l'ENPJJ. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>



© AdobeStock

Étendre la capacité à communiquer: des nouages avec ce qui se dit et se chante

Éduquer, c'est transmettre la culture d'une génération à l'autre par le *langage*. Quel discours tient-on à l'école afin de structurer les relations interpersonnelles des élèves au service de la transmission culturelle ? Didacticien-ne-s des langues et de la musique et enseignant-e-s prennent la parole pour envisager la manière dont la capacité transversale *communication* peut être *étendue* chez les élèves en établissant des nouages avec certaines disciplines scolaires « d'ordre social » (PER) et leur enseignement en classe.

Dans le [Plan d'études romand](#) (PER), la capacité transversale (CT) *communication* « d'ordre social » semble nouer des liens privilégiés avec d'autres domaines « d'ordre social »: celui des *Langues* et celui des *Arts* (musique et chant). Comment faire parler l'enseignement de la langue parlée et chantée afin de structurer les actions de

communication des élèves au service de leur appropriation culturelle ? Comment les enjoindre à s'éprouver ensemble, (se) dire, (se) raconter, (s'en-)chanter, (s') écouter, (se) lire, (se) comprendre, prendre part à la culture et se l'approprier pour s'allier à la communauté humaine ?

Apprendre à communiquer ou communiquer pour apprendre ?

Une lecture techniciste, étroite, des tenants et aboutissants de la capacité à communiquer dans le PER pourrait lui prêter des accointances avec trois de ses consœurs (stratégies d'apprentissage — pensée créatrice — démarche réflexive), toutes assujetties au développement des fonctions exécutives décrites par les sciences cognitives. Développer la capacité des élèves à communiquer leur fournirait les outils mentaux adéquats pour optimiser la construction des savoirs attendus, l'appropriation des règles permettant d'entrer dans le savoir scolaire et l'acquisition des normes propres au travail intellectuel indispensable à la réussite de tout apprentissage.

À contrario, nous défendons *une lecture éducative*, étendue, des tenants et aboutissants de la capacité à communiquer dans le PER. Nous pensons que cette capacité transversale n'est pas une sorte de construit cognitif « d'ordre social » produit hors sol, par-dessus le travail ordinaire des disciplines, mais un éprouvé « à valeur sociale », négocié au cœur de la classe et en dialogue avec les disciplines.

« Est ici en cause la nécessité d'en finir avec le préjugé massif qui, du *logos*, ne veut retenir que le verbe proféré au détriment du verbe écouté – et qui, de ce fait, séparant l'oreille et l'oral, sépare aussi la voix et le son, oublie que la voix, corps et incorporation sonore est un des modes de “mises en ondes de notre corps”. » (Evard, 2013, p. 7)

François JOLIAT

Professeur
HEP-BEJUNE

Emilie SCHINDELHOLZ-AESCHBACHER

Chargée d'enseignement
HEP-BEJUNE

Jessica MY

Enseignante
Cercle scolaire de la Baroche, Miécourt

Enrique LENGLET

Enseignant
École primaire de Porrentruy

Marilyn FAZIO

Enseignante
Collège de Delémont

Communiquer, c'est se laisser porter à travers le PER et ne pas s'enfermer dans une avenue ou une rubrique. Les liens entre les branches existent et il n'est pas envisageable de les contourner. La richesse des contenus ne peut pas seulement être exploitée sur une leçon en se bornant à ne pas déborder sur le cours d'un-e collègue. Doit-on s'abstenir de parler d'histoire en cours de français lorsque l'on découvre la littérature alors qu'il est important d'explicitier l'époque du texte ? [...] Je ne le pense pas, car la richesse de l'enseignement est de pouvoir faire des liens et créer du sens pour les apprenant-e-s. *Enrique Lenglet, cycle 2.*

À la suite d'Hofstetter et Schneuwly (2018), nous pensons qu'éduquer c'est transmettre la culture d'une génération à l'autre. La capacité à communiquer se développe *pour* la transmission culturelle humaine avec des savoir-être et des devoir-être (Verhoeven, 2018) et *par* la transmission culturelle humaine avec ses savoirs, ses connaissances, ses textes, ses œuvres et leurs manières de penser et de voir le monde.

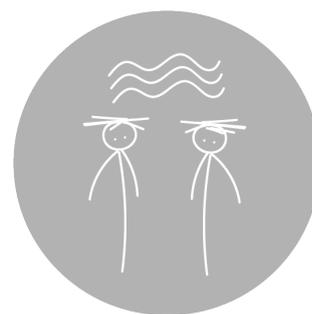
La communication à l'école, et dans d'autres cadres aussi, est tout ce qui concerne le lien avec l'autre ; un regard, une parole, une interpellation, une présentation, un travail, un accompagnement, etc. La relation même que l'école établit entre les personnes s'inscrit avant tout dans la communication, vu que la relation demande à juste titre ce lien entre les différents acteurs et actrices de l'école. *Marilyn Fazio, cycle 3.*

Notre profession est principalement basée sur la communication aussi bien verbale que non verbale avec tous les intervenant-e-s en lien avec nos classes. Sans communication, il n'est pas envisageable d'enseigner de manière efficiente. *Jessica My, cycle 1.*

Dans une perspective anthropologique (Wulf, 2007), éduquer implique encore que les anciennes générations montrent des attentes envers la nouvelle et lui témoignent de leur fierté de la voir affiliée pour l'encourager à persévérer. Non pas, en écho aux propos d'Evard (2013) (cités au début de ce texte), *proférer* des paroles à tout venant, communiquer mécaniquement ou exercer la mécanique de la communication à toutes fins utiles, mais éduquer à *écouter* la parole: former, échanger et négocier des paroles «à valeur sociale» qui expriment «la raison interne de celui qui parle aussi bien que la raison externe inscrite dans l'ordre des choses»¹ par la force du *logos* d'un langage impliqué adressé à autrui, au service de la transmission culturelle, en bonne «syntonisation» (voir encadré).

Sur la même longueur d'onde

Dans le jargon des télécommunications radio à longue distance, la «syntonisation» (*attuning*) désigne une action oscillante de rotation manuelle exécutée de manière volontaire par un opérateur expert ou une opératrice experte, sur le potentiomètre d'un appareil récepteur pour ajuster la modulation de l'amplitude de la bande latérale unique (BLU) afin d'établir la communication avec l'appareil émetteur. Ce réglage est piloté par la discrimination auditive fine de la variation des vitesses de frottement des ondes émettrices et réceptrices que cette personne cherche à aligner. Lorsque la syntonisation est parfaitement réalisée, l'oscillation lente du signal sonore indique que les ondes des deux appareils sont alignées à la même fréquence. La formule «Je te reçois 5 sur 5!» renseigne alors que, sur une échelle de 1 à 5, la force et la clarté du signal reçu sont optimales. Dans ces conditions, les messages peuvent circuler sans interférence ni distorsion pour établir des rapports «de bonne intelligence» (selon l'étymologie latine *inter legere*: ce qui relie deux choses, deux personnes). Par extension, dans le jargon de la psychologie, parce qu'ils-elles sont sur «la même longueur d'onde», deux locuteurs ou locutrices syntonisés peuvent formuler, échanger et maintenir un dialogue, ce qui leur permet d'évoluer ensemble dans des mondes mentaux partagés (*attunement*). (Joliat, 2008)



1 Legrand, G. (1972). *Pour connaître la pensée des présocratiques*. Bordas. Cité par le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL). <https://www.cnrtl.fr/definition/logos>.

Communiquer en classe

Éduquer en classe, c'est orienter la capacité de ses élèves à dialoguer, à l'écoute de la culture vivante partagée par la communauté de la classe, et orienter la capacité de ses élèves à dialoguer, à l'écoute de la culture que nous ont transmise les anciennes générations.

Les situations de communication peuvent être induites lors de travaux de groupes par exemple. En effet, les élèves partagent leurs idées, défendent leur avis, écoutent l'autre sans jugement. *Jessica My, cycle 1.*

La capacité à communiquer en classe devrait s'acquérir dans un certain ordre des choses: des formes de conversation langagière qui se trament à l'intérieur de l'enseignement ordinaire, de la vie de la classe, de l'intelligence des disciplines. Établir, maintenir et développer des nouages avec le goût de vivre, avec soi, avec les autres, avec le goût du savoir, des idées, des récits, des techniques, des œuvres.

La communication se réinvente constamment à travers les situations vécues, les humeurs changeantes, les problèmes individuels, à travers les effets de groupe, etc. *Marilyn Fazio, cycle 3.*

Qu'elle soit verbale ou non verbale, chaque situation d'apprentissage découle d'un acte de communication partagé. Ces actes de communication peuvent naître de façon spontanée entre les élèves lors de jeux ; notamment le jeu symbolique chez les plus jeunes. Ils peuvent également être induits et guidés par l'enseignant-e lors des leçons. Lorsque l'élève communique, que cela soit avec sa voix ou avec son corps, elle-il est entièrement impliqué dans la situation, devient actrice ou acteur de son apprentissage et non spectatrice ou spectateur passif d'un savoir transmis. Cette implication crée selon moi un ancrage des savoirs très efficace. *Jessica My, cycle 1.*

Pour les enseignant-e-s, éduquer en classe, c'est fréquenter assidument les nouvelles générations pour définir des codes partagés de communication afin d'engager des conversations²: *écouter tout en parlant*, tendre l'oreille vers ce qu'on veut entendre, prêter attention à ce qu'on entend, l'exprimer physiquement quand un interlocuteur ou une interlocutrice vous répond et lui répondre à votre tour.

Il est important de connaître sa façon d'enseigner et de la varier en fonction de son public et de sa propension à intégrer la matière. Communiquer implique divers paramètres qui permettent aux élèves d'apprendre en parlant le même langage. Connaître et sentir ses élèves permet d'orienter ses intentions et de faire passer l'apprentissage de manière claire et parfois plus ludique. L'idée sous-jacente est de garder un lien avec les élèves et de les amener à développer leurs facultés d'apprentissage. *Enrique Lenglet, cycle 2.*

En cela, développer la capacité à communiquer, c'est donner aux élèves des clés pour qu'ils et elles se réarticulent autres et autrement, pour entrer en dialogue avec d'autres élèves et d'autres mondes possibles, les comprendre, au sens étymologique – les prendre avec soi – en s'appropriant un pan de mémoire «des vivants et des morts» (Laborit, 1970) par des actions imaginaires et des affects qui resteront dans leur mémoire pour se situer et agir dans le monde réel et s'éprouver différemment.

Cela démontre bien que lorsqu'on communique, quelque chose se passe en nous, nous sommes impliqués émotionnellement et c'est cette implication émotionnelle qui est extrêmement intéressante pour les apprentissages. *Jessica My, cycle 1.*

Transmettre en s'éprouvant ensemble: le *logos* des émotions dans le musilangage

Dès la naissance, l'enfant est programmé pour prêter attention à la voix et aux mouvements des êtres humains qui l'entourent par des mécanismes neuronaux de *sympathie*³.

Les personnes qui s'occupent de lui attirent son attention, pour s'attacher et s'enchanter mutuellement durant des actes de langage vocalisé⁴, sous forme de rituels performatifs (Wulf, 2007): communiquer de manière affective pour établir, partager et naviguer joyeusement dans des mondes imaginaires communs, parce qu'ils procurent des états de conscience sécurisants qui préviennent l'angoisse de ce qu'il pourrait advenir par le plaisir de retrouver ce qu'il est déjà advenu (Stadler Elmer, 2015). Se racontant mutuellement, parents et enfants établissent *une conver-*

sation dansée, toujours avec des sentiments positifs, «les yeux dans les yeux» (Marcelli, 2006) avec des inflexions de la voix qui éveillent, apaisent, encouragent, approuvent et réprouvent (Papoušek, 1995) et des syllabes répétées, des paroles scandées et chantées, avec des berceuses, des comptines, accompagnées de mouvements et de mimiques. Avec les mélodies et les paroles, elles et ils apprennent les règles linguistiques et musicales qui les sous-tendent. La simplification, la répétition, l'exagération, la correspondance, la complémentarité et les surprises dans ces échanges de protoconversation constituent les éléments fondamentaux d'élaboration de ces discours (Dissanayake, 2009).

2 Selon l'étymologie latine «*conversatio*» qui signifie «tourner et retourner» par une fréquentation assidue.

3 Selon l'étymologie grecque de *se mouvoir* et *ressentir avec*. Le «cerveau social» du nouveau-né est capable de décoder les états émotionnels d'autrui par effet de sympathie, en fonction des mimiques, des mouvements et des inflexions de la voix. Un bébé de huit semaines adopte une attitude de *déclamation*, en vocalisant avec des gestes, des regards et en bougeant la tête dans un but d'attirer l'attention et d'engendrer une séquence de communication avec autrui (Trevarthen, 2004).

4 Les précurseurs du parler précoce et du chant spontané sont impossibles à discriminer.

L'accueil d'enfants venus d'Ukraine dans nos classes de la région a renforcé ma certitude que la musique est un magnifique outil de travail pour stimuler les compétences

communicatives. Apprendre à jouer avec sa voix : chanter comme si l'on était très pressés, endormis, effrayés, contents, tristes. *Jessica My, cycle 1.*

La communication dans l'enseignement de la musique et du chant dans le PER

La capacité à communiquer au service de la transmission culturelle dans le milieu didactique de la classe et au service de l'action de l'élève dans le monde est fixée par le langage. Des fonctions affectives et affiliatives du signal vocal adressé au jeune enfant dans les échanges de communication — le musilangage — émerge la structuration des règles et des normes linguistiques au service de la communication verbale et de la pensée, et au service du chant et de la musique vocale.

Ces « jeux » de communication me permettent de faire le lien avec la seconde discipline qui pour moi, occupe

une place très importante dans l'apprentissage de cette compétence : la musique. La musique est un langage universel, dit-on. En effet, les émotions suscitées par des chansons dites « tristes » ou « joyeuses » sont sensiblement les mêmes, peu importe si l'on parle français, allemand ou italien. *Jessica My, cycle 1.*

Alors que dans le PER, la capacité à communiquer est intrinsèquement nouée au domaine des *Langues*, il n'établit que des liaisons implicites avec les quatre axes thématiques de la discipline *Musique*. Les recherches de ces vingt dernières années sur l'origine commune du langage et de la musique les explicitent désormais.

Le logos du chant à l'école

Les politiques éducatives helvétiques ont inscrit le chant à la grille horaire des écoles dès 1874. En tant que « technique sociale du sentiment », pour reprendre la formule de Vygotskij (Fernandez, 2006), parce que le chant était pour les élèves et pour la classe la manière la plus économique de se comprendre : articuler des paroles communes et s'éprouver en communauté en les chantant pour réguler les sentiments. Chanter pour mieux s'entendre afin de résister aux violences venues de l'extérieur, mais aussi résister aux violences qui auraient pu surgir au sein de la classe, en stimulant « l'esprit d'entraide et (...) la force d'améliorer chemins et sentiers, en y mettant [la peine de toutes et tous], aussi bien spirituellement que corporellement [pour] servir fidèlement l'unité commune⁵ » (Joliat et Stadler Elmer, 2022, p. 64).

Cette idée phare demeure toujours au cœur des objectifs de la discipline *Musique* : mettre à contribution la vie psychique des enseignant-e-s et des élèves en célébrant un sentiment social partagé en classe par une « technique sociale du sentiment ».

Ainsi, s'écouter par le chant est l'objectif primordial que peut apporter la discipline au développement de la capacité à communiquer dans le PER. Lorsqu'enseignant-e-s et

élèves sont sur « la même longueur d'onde », ces locuteurs et locutrices peuvent formuler, échanger et maintenir un dialogue, ce qui leur permet d'évoluer ensemble dans des mondes mentaux partagés qui enchantent la vie ordinaire (Joliat et Lebrun, 2021) :

- d'abord par la transmission orale de chansons adressées aux jeunes enfants,

Tout se vit. Que cela soit lorsqu'on chante, lorsqu'on frappe des rythmes, lorsqu'on écoute, lorsqu'on danse, l'apprentissage passe par « le corps » [...]. Dans ces moments, les élèves sont ancrés et prêts à apprendre. *Jessica My, cycle 1.*

- ensuite par la littéracie aux textes des œuvres musicales (lecture et écriture).

Associer des gestes à ces chansons, symbolisant les paroles principales, permet, même pour les élèves de langue étrangère, d'avoir accès au sens de la chanson, à son but de communication et favorise évidemment par la même occasion l'apprentissage pur du langage (vocabulaire, syntaxe, prononciation, etc.). Peu, voire pas de mots sont nécessaires lors de leçons de musique et pourtant, c'est là que l'on communique le plus. *Jessica My, cycle 1.*

La communication dans l'enseignement des langues : une évidence ?

S'il y a un domaine dans lequel la communication joue un rôle essentiel, c'est bien celui des langues dont l'enseignement a pris le tournant communicatif dès les années septante si l'on en croit l'ouvrage *Les bâtisseurs de l'école romande* (Hofstetter et al., 2015). « Apprendre

une langue, c'est apprendre à communiquer », postulent Besson et al. en 1979 (p. 10). Et, en effet, dans le PER⁶, la finalité « communiquer et apprendre à communiquer » est la première citée. Elle met en exergue les dimensions

5 En référence au texte de *La grande prière des Confédérés/Grosses Gebet der Eidgenossen* du Manuscrit d'Hermetschwil (1517), la première psalmodie laïque qui a permis de relier les premiers confédérés pour construire leur projet helvétique.

6 Voir les commentaires généraux du domaine *Langues* (CIIP, 2010). <https://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg>

d'ordre plutôt technicistes, mais aussi éducatives de cet enseignement/apprentissage :

Pour faire face aux situations de communication présentes à l'école, dans le monde professionnel et dans la vie sociale, les élèves doivent développer des pratiques langagières, orales et écrites, répondant à des situations et projets de communication divers, qui se complexifient au cours de la scolarité. Parler, écouter, lire, écrire et interagir — en français et dans les autres langues étudiées — représentent des savoir-faire indispensables à tout citoyen et garantissent l'accès aux savoirs. (CIIP, 2010)

Si le savoir-faire visé est au service d'une communication envisagée dans le cadre de son utilité pratique première, soit l'échange d'ordre social, le PER indique aussi que «travailler les langues et la communication à l'école, c'est permettre à chaque élève [...] de se construire comme personne». La réalité d'un échange nécessaire à la constitution de l'identité de l'individu et de son capital culturel est donc bien présente dans les intentions théoriques.

Dans les faits, le corps enseignant doit se mettre à jour avec des codes de plus en plus différenciés de ceux liés à la culture scolaire traditionnelle (Denizot, 2021) afin d'être en phase avec les élèves et leur réalité sociale et culturelle. Ainsi, s'il s'agit également «de maîtriser progressivement – et à des degrés distincts pour la L1 [langue de scolarisation] et les autres langues étudiées – les principaux genres de textes (oraux et écrits) pertinents dans le contexte scolaire (*exposé, commentaire écrit, consignes,...*), social (*discours public, informations télévisées,...*) et culturel (*récit, conte,...*)» (CIIP, 2010), les quelques exemples mentionnés montrent déjà un certain décalage entre les genres textuels étudiés à l'école et ceux rencontrés par les élèves dans leur vie quotidienne (pages internet, gestuelle ritualisée, posts sur les réseaux sociaux, vidéos, etc.). Les formes communicationnelles utilisées par les élèves peuvent donc parfois être bien éloignées de celles enseignées par l'école, ce qui requiert, tant du côté des professionnel-le-s que du public scolaire, la volonté d'entrer en communication, soit d'apprendre les codes, langagiers ou pas, de l'autre pour pouvoir échanger de manière adaptée au contexte défini.

Il est important d'évoluer avec son temps et de se remettre en question le plus souvent possible. *Enrique Lenglet, cycle 2.*

Communiquer, c'est plus que partager une même langue: les visées générales de la capacité transversale *communication* relèvent bien que pour permettre la *circulation de l'information*, il faut «adopter une attitude réceptive,

analyser les facteurs de réussite de la communication et ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires». Un programme plein de sens, mais finalement pas si évident à transposer didactiquement, tant il touche directement à notre identité et peut-être davantage à notre savoir-être qu'à notre savoir-faire et à notre potentiel cognitif.

Plus un-e élève a des intérêts personnels variés en dehors de l'école, plus il-elle acquiert une perméabilité à ce qui lui est proposé en classe ainsi qu'un regard plus aiguisé sur ce qu'il-elle connaît déjà ou qu'il-elle aurait déjà vécu. Sa communication laissera transparaître ce qui le motive, l'émeut, le touche, le dérange. Il-elle aura touché des limites de lui-même perceptibles par les autres. Et c'est ce qui fait la richesse des cours de français : découvrir les élèves à travers ce qu'ils et elles dévoilent d'eux-mêmes, de leur monde intérieur et ce qu'ils et elles sont. *Marilyn Fazio, cycle 3.*

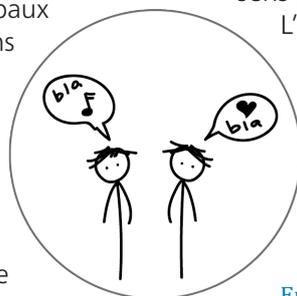
Ceci me renvoie à des situations dont nous avons toutes et tous été témoins : l'observation d'enfants de langues différentes en train de communiquer en toute facilité. En tant qu'adulte, la langue fait souvent obstacle à la communication, mais chez les plus jeunes cet obstacle est franchi par le jeu, les gestes, la prosodie de la voix, les expressions du visage, etc. *Jessica My, cycle 1.*

Ceci pose la question des situations de communication travaillées en classe dans les cours de langues. Font-elles sens pour les élèves? Les mettent-elles en projet?

L'approche actionnelle aujourd'hui de mise dans cet enseignement/apprentissage interroge justement cette dimension. Le tissage recommandé par le PER d'un enseignement de la langue avec la culture dans laquelle celle-ci évolue et le recours à des productions authentiques⁷ tant que faire se peut vont bien dans ce sens.

En cours de langues étrangères, la communication peut paraître artificielle selon les activités demandées en lien avec un vocabulaire ou une grammaire à acquérir. Les jeux de rôles, les questions-réponses par deux ou plusieurs personnes, les petites présentations individuelles sont toutes des formes de communication dans une langue autre que celle parlée dans la cour d'école. Elles demeurent pourtant limitées aux cours de langues. La communication langagière ici permet toujours d'entrer en relation avec l'autre, de partager malgré l'artifice de base. *Marilyn Fazio, cycle 3.*

La question de la complexité de l'enseignement/apprentissage de la communication dans le domaine des langues relève peut-être davantage du contexte, dans toutes ses dimensions, et elles sont nombreuses, que de la situation de communication elle-même et du genre textuel qui y est rattaché.



7 Exemples tirés du PER, anglais, cycle 2: «Privilégier la communication en langue cible et exposer l'élève le plus souvent possible à l'anglais parlé et cela dans des situations variées (multimédia, moyens informatiques,...) [...]. Sensibiliser l'élève à la diversité des accents du monde anglophone.»

Les perspectives pour renforcer la communication dans l'enseignement/apprentissage

Dans le domaine des langues et celui de la musique, qui partagent une origine commune, la communication est au cœur des enseignements/apprentissages. En tant que techniques sociales du sentiment, les langues et la musique conçoivent la communication en tant que capacité à s'éprouver ensemble: dans des conversations, par la mise en onde des corps pour parler et chanter d'une seule voix. Mais aussi pour parler et chanter en conversation avec la culture vivante et la culture transmise par des textes écrits par des écrivain-e-s et des musicien-ne-s, pour que les élèves parviennent à s'établir, se connecter, se situer et agir dans le monde. Mais quelles sont les perspectives que proposent les enseignant-e-s pour renforcer la communication dans l'enseignement/apprentissage ? C'est sans doute autour de projets (projets des élèves, d'établissements, projets liés à l'introduction du numérique) que les enseignant-e-s envisagent d'étendre la communication.

La mise sur pied de projets d'établissement, qu'il s'agisse de spectacles [...] mêlant théâtre, danse, musique ou quelconque autre projet visant à mélanger les élèves ou encore les classes, va naturellement créer un renforcement des compétences communicatives entre tous les acteurs et actrices du projet lors de sa création. La finalité de ces projets (représentation, diffusion, etc.) va donner du sens au travail fait par les élèves donc la motivation sera souvent garantie ! *Jessica My, cycle 1.*

[...], il n'est pas rare que des projets de classe partent des envies des enfants. Lorsque l'élève est mis au centre de son propre apprentissage, alors la faculté de communiquer aussi bien avec ses pairs que ses enseignant-e-s s'en trouve

décuplée. Les idées fusent, c'est un moment de recherche qui donne aussi bien des pistes aux enfants qu'aux adultes. De ce fait, il est commun de se retrouver hors de sa zone de confort et de s'essayer à de multiples projets mêlant plusieurs matières. Dans notre cas, par exemple, la réalisation d'un clip vidéo nous a permis de toucher à l'éducation musicale (chanter), l'éducation physique et sportive (chorégrapheur), le français (réécrire des paroles) et les médias (filmer et monter). *Enrique Lenglet, cycle 2.*

Et c'est dans ces conditions [lorsque la communication fonctionne bien dans une classe] que des projets naissent, se mettent en place et débouchent sur des travaux d'une qualité remarquable. [...] Deux projets ont vu le jour [récemment], ont été reconnus par les autorités locales, internationales et sont désormais pour chacun-e d'entre nous des expériences marquantes. « Le Saint » se veut une fiction fantastique et artistique, alors que « Convoi 77 », biographie de Jeanne Haas-Ulmann, retrace l'histoire d'une Delémontaine déportée à Auschwitz et morte dans le camp de concentration. Tout cela a été possible car la confiance, l'engagement et la motivation étaient établis grâce à la communication entre nous tous, élèves, enseignant-es ainsi que chaque intervenant-e ayant contribué de près ou de loin à la bonne marche des projets. *Marilyn Fazio, cycle 3.*

Pour les enseignant-e-s, il est important de garder à l'esprit que la communication ne se borne pas à un cycle ou à une classe. Le rapport entre les divers cycles et les écoles et leur réalité sont un bien pour l'enseignement en général et la compréhension globale des élèves. Comme le souligne Enrique Lenglet, « communiquer, au sens large, c'est tout simplement enseigner ! ».



© AdobeStock

Références bibliographiques

- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand*. CIIP
- Denizot, N. (2021). *La culture scolaire: perspectives didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Dissanayake, E. (2009). Root, leaf, blossom, or bole: concerning the origin and adaptative function of music. In S. Malloch, & Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship* (p. 17-30). Oxford University Press.
- Evard, J.-L. (2013). *Métaphonies: essai sur la rumeur*. Éditions de la revue Conférence.
- Fernandez, G. (2006). «Psychologie de l'art», de Lev S. Vygotski. *Activités*, 3(1). <http://journals.openedition.org/activites/1883>
- Hofstetter, R., Thevoz, J., Palandella, L. & Durand, G. (2015). *Les bâtisseurs de l'école romande*. Georg Editeur.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2018). Teaching culture and emotions: the function of art in Vygotsky's theory of child development (1920-1934). In H. Amsing, N. Bakker, M. Van Essen, & S. Parlevliet (Eds.), *Images of education: cultuuroverdracht in historisch perspectief* (p. 182-194). Uitgeverij Passage. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:116530>
- Joliat, F. (2008). *L'effet de l'aptitude musicale dans la détection de la désynchronisation audiovisuelle: l'œil musical ou le syndrome de Ludwig van Beethoven*. Thèse de doctorat, Faculté des lettres, Département de psychologie, Université de Fribourg, Suisse.
- Joliat, F. & Lebrun, M. (2021). La question de l'identité culturelle du public enseignant: des enjeux pour la formation. In M. Lebrun (Ed.), *La question de l'identité et de la formation culturelles du corps enseignant* (p. 103-149). Presses universitaires de Namur.
- Joliat, F. & Stadler Elmer, S. (2022). Que révèlent les recueils de chants scolaires au sujet des fonctions de la musique à l'école? In S. Chatelain, F. Joliat & P. Terrien (Eds.), *Pratiquer / enseigner la musique: voies polyphoniques* (p. 55-92). Delatour.
- Laborit, H. (1970). *L'homme imaginant*. Union générale d'éditions.
- Marcelli, D. (2006). *Les yeux dans les yeux: l'énigme du regard*. Albin Michel.
- Papoušek, H. (1995). Musicalité et petite enfance: origines biologiques et culturelles de la précocité. In I. Deliège & J. A. Sloboda (Eds.), *Naissance et développement du sens musical* (p. 41-62). PUF.
- Stadler Elmer, S. (2015). *Kind und Musik*. Springer.
- Trevarthen, C. (2004). Learning about ourselves, from children: why a growing human brain needs interesting companions? In Research and Clinical Center for Child Development, *Annual report 2002-2003*, 26, 9-44. Hokkaido University.
- Verhoeven, L. (2018). Normes et professionnalité enseignante: entre performance et réflexivité. *Recherche et formation*, 2, 105-117.
- Wulf, C. (2007). *Une anthropologie historique et culturelle*. Téraèdre.

Les stratégies d'apprentissage: des capacités transversales... et centrales

S'il est un domaine du Plan d'études romand (PER) qui est au cœur de l'enseignement-apprentissage, c'est bien celui des stratégies d'apprentissage. L'élève est à l'école pour apprendre et la compréhension des stratégies qu'il-elle doit mobiliser pour comprendre, apprendre et mémoriser est évidemment centrale. Les études montrent d'ailleurs que les élèves en échec à l'école présentent très souvent des difficultés stratégiques.

Pierre VIANIN

Enseignant spécialisé et professeur
HEP-Valais

L'enseignant-e pourrait se définir prioritairement comme un-e spécialiste de l'apprentissage et un-e maître-sse dans l'usage des stratégies efficaces. Il-elle devrait donc privilégier dans sa classe les démarches d'apprentissage et abandonner une focalisation exclusive sur le résultat, la bonne réponse et la compétition. «Apprendre à apprendre» deviendrait ainsi — enfin — une réalité dans notre école. Les élèves développeraient alors une des seules compétences dont on est certain de l'importance à l'avenir, celle de savoir comment se former

durant toute la vie en utilisant ses ressources intellectuelles.

Or, très souvent, les élèves utilisent des stratégies inadaptées. Comme le métier d'élève consiste essentiellement à apprendre, il est logique que l'échec scolaire tisse des liens étroits avec la difficulté à mobiliser les compétences cognitives et métacognitives nécessaires à l'apprentissage. Ce qui est troublant, c'est que l'école enseigne (presque) tout... sauf à apprendre!

Le constat

De nombreux élèves recourent à des stratégies inefficaces durant des années sans comprendre en quoi leurs démarches sont inadaptées et comment être beaucoup plus efficaces dans leur métier d'élève en utilisant les bonnes stratégies (Vianin, 2020). C'est comme si on confiait à un enfant un jeu d'échecs sans lui expliquer les règles du jeu et la manière de déplacer les pièces. L'élève peut ainsi penser que la Dame se déplace d'une case à la fois et jouer ainsi pendant des années sans comprendre pourquoi il-elle ne gagne jamais. On peut imaginer facilement, dans ces conditions, que chacun-e arrêterait de jouer après quelques parties, résigné et persuadé que, décidément, ce jeu n'est pas

fait pour lui. Malheureusement, à l'école, l'élève ne peut pas décider d'arrêter de jouer et le «jeu» se poursuit durant des années, brisant l'estime de soi de l'enfant et le convaincant, finalement, qu'il-elle n'est pas intelligent.

« Donne-moi la pénétration pour comprendre, la mémoire pour retenir, la méthode et la facilité pour apprendre » (Thomas d'Aquin)

Même si les processus cognitifs sont au cœur des apprentissages scolaires, l'école n'aborde pas ces questions de manière systématique et explicite. Houdé et al. (2016) dénoncent cette insuffisance en affirmant que «l'angle mort de l'Éducation nationale reste encore le cerveau des élèves!» (p. 38).

En réalité, les démarches cognitives et métacognitives devraient être au centre du travail de l'enseignant-e. Il-elle devrait être un-e spécialiste des

apprentissages — c'est un truisme de le dire — et maîtriser ainsi les démarches stratégiques nécessaires à la réussite scolaire de ses élèves.

Les finalités de l'école

Sans renoncer aux apprentissages académiques et à l'acquisition des connaissances du programme — qui constituent évidemment un axe central du [Plan d'études romand](#) (PER) — l'école pourrait mettre l'accent sur le développement des démarches intellectuelles permettant justement ces apprentissages scolaires. L'enseignant-e stratégique aurait donc une double mission: enseigner des contenus scolaires («tête bien pleine»), mais également les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à leur apprentissage («tête bien faite»).

lecture et compréhension? Pourquoi ne pas montrer aux élèves comment apprendre une leçon, résoudre un problème mathématique ou rédiger un texte? En classe, les élèves résolvent effectivement de nombreux problèmes et, souvent, l'enseignant-e pense que, par la multiplication des exercices, l'élève apprendra à le faire. Si cette hypothèse se vérifie — heureusement — pour de nombreux élèves, d'autres sont systématiquement en échec parce qu'ils-elles ne comprennent pas seul-es comment procéder ou persistent à utiliser une démarche qui n'est pas appropriée.

Pourquoi, en effet, ne pas enseigner à l'école des stratégies efficaces en

Stratégies et réussite scolaire

Les recherches à ce propos sont maintenant très nombreuses et prouvent que les élèves en difficulté sont souvent en échec parce qu'ils-elles ne connaissent pas les bonnes stratégies (voir notamment Hattie, 2009; Gauthier et al., 2013). Leurs démarches cognitives et métacognitives sont inadaptées et elles-ils tentent de compenser leurs difficultés en surutilisant celles qui leur sont plus familières. L'élève qui connaît les stratégies qu'il-elle peut appliquer et qui est capable d'évaluer leur efficacité dispose d'un avantage déterminant sur celui-elle qui persiste à utiliser une démarche inadaptée, sans savoir pourquoi elle ne convient pas — et même sans savoir, souvent, qu'il-elle utilise une procédure pour effectuer sa tâche!

Cette approche stratégique part d'un constat important: les stratégies efficaces peuvent être enseignées et les élèves peuvent les apprendre. Comme l'a relevé un jour une de nos élèves, l'enjeu de cette approche est d'aider l'enfant à mieux penser: «Je vais m'appliquer à mieux penser ce que je pense». Pour réaliser cet objectif, l'enseignant-e doit évidemment posséder des connaissances approfondies sur le fonctionnement de l'intelligence et l'usage des processus cognitifs et métacognitifs. Il-elle doit par exemple être capable de déterminer les opérations mentales sollicitées par une tâche, connaître les stratégies mnémotechniques efficaces ou encore comprendre pourquoi telle procédure utilisée par l'élève est inefficace.

Plan d'études et stratégies

Le Plan d'études romand demande aux enseignant-es d'aborder explicitement les stratégies d'apprentissage avec leurs élèves. «Apprendre à apprendre» est d'ailleurs présenté

par la CIIP¹ — dans la déclaration introductive du PER — comme la finalité première de l'école: «L'École publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre

1 Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre, et d'apprendre à apprendre afin de devenir aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie» (CIIP 2010, p. 12). Les exigences stratégiques sont précisées dans la «Description des capacités transversales». Les enseignant-es doivent, par exemple, apprendre à leurs élèves:

- comment gérer une tâche (analyser la situation, faire des choix, anticiper la marche à suivre, etc.);

- quelles sont les méthodes de travail efficaces (procédures appropriées, gestion du temps, organisation du travail, etc.);
- comment choisir la bonne méthode (analyser les stratégies mises en œuvre, autoévaluer la qualité du travail, transférer dans d'autres contextes, etc.).

L'enseignement des stratégies

Le PER insiste donc sur l'enseignement de «démarches d'apprentissage» et de «méthodes de travail efficaces» (CIIP, 2010, p. 9). Les stratégies d'apprentissage sont en effet indispensables à la réussite. Mais quelle approche stratégique doit-on privilégier à l'école? La figure 1 montre

que le travail stratégique que nous proposons s'inscrit dans une approche fonctionnelle, spécifique et explicite, centrée sur la tâche. Autrement dit, il s'agit d'aider l'élève en difficulté, très concrètement, en partant toujours des tâches qu'il-elle doit réaliser en classe, ici et maintenant.

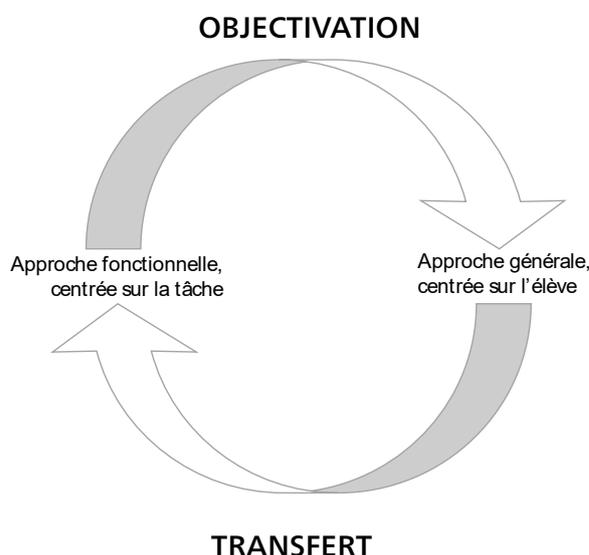


Figure 1 – Une approche stratégique centrée sur la tâche à réaliser

Lorsque l'élève aura compris la stratégie apprise dans une tâche spécifique, il-elle pourra la transférer dans d'autres contextes d'apprentissage et généraliser son utilisation. Par conséquent, la discipline scolaire qui pose problème à l'enfant constitue le point de départ de l'aide stratégique. Par exemple, en résolution de problème, l'enfant apprendra à lire attentivement l'énoncé avant de prendre

le crayon pour effectuer les opérations. Cette aptitude spécifique acquise, il-elle pourra envisager d'utiliser la lecture multiple dans un autre domaine, par exemple lorsqu'il-elle doit lire et comprendre une consigne. Par conséquent, l'enseignant-e ne fera pas apprendre des stratégies indépendamment des contenus. L'aide stratégique doit s'inscrire dans des tâches scolaires spécifiques.

Stratégies et difficultés d'apprentissage

La psychopédagogie cognitive a mis en évidence quatre domaines qui peuvent expliquer les difficultés scolaires que rencontrent certain-es élèves (tableau 1). Nous exemplifions ces domaines en analysant les stratégies qu'un de nos élèves a engagées pour tenter de résoudre le problème suivant:

«Un train fantôme se compose de 5 wagons de 6 places. À part le dernier wagon où il n'y a que 2 passagers, tous les autres wagons sont complets. Combien de passagers ont pris place dans le train ?»

Facteurs explicatifs (4 domaines)	Exemple de Julien	Pistes d'intervention possibles
Les connaissances déclaratives : l'élève est en difficulté parce qu'il n'a pas les connaissances nécessaires à la compréhension.	Julien a un vocabulaire pauvre. Il ne comprend pas les termes de «train fantôme» et de «wagons».	Enrichir les connaissances de base en mémorisant les concepts et les notions (principalement ceux utilisés à l'école).
La stratégie utilisée: l'élève ne sait pas quelle stratégie est efficace.	Julien lit une seule fois l'énoncé et effectue tout de suite les opérations suivantes: $5 + 6 + 2 = 13$	Lire plusieurs fois l'énoncé est une stratégie efficace en résolution de problèmes.
Les connaissances méta-cognitives: l'élève ne se connaît pas suffisamment en tant qu'apprenant.	Julien manque de connaissances: – sur les enjeux de la résolution d'un problème; – sur sa propre impulsivité (trouver rapidement une réponse).	Connaitre ses propres ressources et difficultés métacognitives et les exigences de la tâche à accomplir.
L'utilisation des processus cognitifs : l'élève ne sait pas piloter correctement la tâche (comprendre, apprendre, mémoriser, etc.)	Julien n'explore pas suffisamment la tâche (énoncé et question), n'anticipe pas la réponse possible, ne contrôle pas si son opération correspond à l'énoncé, etc.	Identifier les processus à mobiliser en contexte (exploration / anticipation / autocontrôle / transfert / mémorisation / etc.)

Tableau 1

Conclusion

Cette façon d'envisager l'aide aux enfants en difficulté est fondée sur des recherches solides, mais elle participe également d'une philosophie de l'enseignement et de l'apprentissage qui privilégie une approche résolument positive et confiante dans les possibilités de progrès des élèves en difficulté. Selon de nombreuses études, l'aide stratégique constitue une des approches les plus fécondes dans l'appui aux enfants en difficulté scolaire. Comme nous le voyons dans l'exemple présenté, l'enseignement

des stratégies peut parfaitement s'inscrire dans l'école actuelle, sans modification aucune de ses structures et de ses fondements.

La préoccupation stratégique n'est pas nouvelle. L'école propose «d'apprendre à apprendre» depuis plusieurs décennies. Or, aujourd'hui, les outils cognitifs et métacognitifs mis à disposition des enseignant-es ont prouvé leur fonctionnalité et leur efficacité, notamment pour les élèves en difficulté. Il serait donc temps de les utiliser !

Bibliographie

- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand: présentation générale*. CIIP, Secrétariat général.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages*. De Boeck Supérieur.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Houdé, O., Cachia, A., & Borst, G. (2016). Connaître son cerveau pour mieux apprendre. *Cerveau & Psycho*, 81, 38-57.
- Vianin, P. (2020). *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite?: l'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'école*. De Boeck.

Apprendre à apprendre au cycle 1 : le jeu de faire semblant et les collectifs d'apprentissage

Apprendre à apprendre à l'école débute au cycle 1. Deux activités semblent particulièrement favoriser cet apprentissage : le jeu de faire-semblant et le collectif d'apprentissage. D'une part, le développement du jeu de faire-semblant va favoriser l'émergence des capacités à agir par la pensée, imaginer, anticiper, gérer ses émotions, guider ses actions ou ses pensées, s'autoréguler. D'autre part, c'est dans des collectifs d'apprentissages, guidés par l'enseignant, que les élèves vont découvrir et s'approprier les gestes de l'apprendre ensemble.

Anne CLERC-GEORGY

Professeure HEP ordinaire
HEP Vaud

Nous considérons que le premier cycle primaire (4-8 ans) est celui qui va permettre à l'enfant de construire une posture d'élève capable de s'autoréguler, de questionner les objets et phénomènes du monde à l'aide des savoirs inscrits dans les disciplines scolaires, et, surtout, de manifester son désir d'apprendre à l'école parce qu'il se sait capable d'apprendre (sentiment d'auto-efficacité) et qu'il sait que les adultes qui le guident sont confiants en sa capacité d'apprendre (postulat d'éducabilité). Les premières expériences de l'apprendre à l'école devraient lui permettre de

construire cette confiance en ses propres capacités, en l'école et ses professionnels. L'enfant devrait aussi comprendre que les savoirs appropriés à l'école, et dont l'usage les transforme en outils de la pensée, lui permettent d'augmenter son pouvoir d'agir sur le monde, sur lui-même et sur les autres. Ainsi, le premier cycle devrait être, en ce sens, celui de l'apprendre à apprendre.

« Le jeu sous une forme condensée contient en lui, comme dans la focale d'un verre grossissant, tous les aspects de son développement, c'est comme si l'enfant dans le jeu tentait de faire un saut au-dessus de son comportement habituel » (Vygotskij, 1933/2022).

Apprendre à apprendre

Peut-on apprendre à apprendre ? À cette question nous préférons répondre par une autre question : qu'est-ce qu'un enfant qui entre à l'école doit apprendre durant son premier cycle pour devenir un élève prêt à réussir sa scolarité ? Quels sont les apprentissages fondamentaux ou apprentissages fondateurs de la scolarité, les apprentissages requis par l'école ? Ces apprentissages relèvent des différentes transitions que l'enfant doit effectuer pour devenir un élève. Il va devoir, par exemple, apprendre à se détacher de la réaction immédiate à son environnement, à l'ici et maintenant, pour penser indépendamment de ce qu'il perçoit, pour imaginer des actions et faire des expé-

riences par la pensée. À l'école, on va lui demander d'imaginer des faits dont il n'a pas l'expérience (la vie des hommes des cavernes), de faire des hypothèses (que va-t-il se passer si on verse de l'eau sur un dessin ?), de planifier des actions (comment faire pour construire un mobile ?), etc. L'enfant va aussi devoir apprendre à guider volontairement ses actions et sa pensée, à changer de perspective, ou encore, à interagir et à construire des savoirs avec d'autres, dans des situations particulières, avec d'autres, et dans le respect des règles de l'apprendre ensemble. Ces apprentissages relèvent en partie, mais pas seulement, des capacités transversales prescrites par le [Plan d'études](#)

romand (PER). Or, si communiquer et collaborer sont souvent identifiés et nommés par les enseignants qui conçoivent aisément comment favoriser leur développement, la pensée réflexive, les stratégies d'apprentissage et la pensée créatrice semblent plus difficiles à identifier et sont

souvent laissées de côté. C'est pourquoi nous allons ici présenter deux activités particulièrement propices aux apprentissages fondamentaux et au développement de ces capacités transversales: le jeu de faire-semblant et le collectif d'apprentissage.

Le jeu de faire-semblant

Dans la perspective historicoculturelle, issue des travaux de Vygotskij (1933/2022), le jeu de faire-semblant est une activité dans laquelle les enfants créent une situation imaginaire et coopèrent à l'élaboration d'un scénario. Ils s'attribuent et interprètent des rôles qui peuvent évoluer en fonction du scénario et se soumettent aux règles d'actions liées à ces rôles. Dans leurs jeux, ils substituent les fonctions des objets qu'ils utilisent (le bâton devient baguette magique ou épée ou encore flute suivant les besoins du scénario en cours) et apprennent ainsi à se détacher de leurs perceptions

immédiates et à séparer les objets de leurs significations pour agir par la pensée (Clerc-Georgy & Martin, 2022). Dans le jeu, les objets perdent leur caractère incitatif (le crayon sert à dessiner), mais les besoins du jeu (le crayon devient baguette de tambour). L'enfant commence à agir en dépit de ce qu'il perçoit. Enfin, le jeu de faire semblant est considéré comme l'activité maitresse des enfants entre 3 et 7 ans, c'est-à-dire l'activité la plus susceptible de générer les gains développementaux propres à cet âge: l'action par la pensée, l'abstraction, la gestion des émotions, l'imagination et l'autorégulation.

Imagination et pensée métacognitive

Plus particulièrement, et en lien avec le développement des capacités transversales, le jeu de faire-semblant est un puissant levier pour apprendre à l'enfant à se détacher de ses perceptions et à développer son imagination. Or, l'imagination est une fonction psychique constitutive de la pensée créatrice. En jouant, les élèves créent des situations imaginaires, transforment leurs actions et les objets qui les entourent pour répondre aux besoins des scénarios qu'ils inventent. Ils explorent ainsi différents mondes possibles, font des expériences «pour de faux», testent et expérimentent ce qu'ils sont en train d'apprendre. Dans leurs jeux, ils font semblant d'écrire, de lire, de compter, d'organiser le temps ou l'espace.

Par ailleurs, le jeu a un impact sur le développement des comportements

intentionnels. D'une part, dans le jeu, les enfants apprennent à coordonner des buts à court et long terme, ce qui est requis par l'apprentissage imposé dans le programme scolaire: ils se mettent d'accord sur les rôles de chacun, sur le scénario commun, et se contrôlent mutuellement pour que soient respectées les règles du jeu liées notamment aux contraintes des différents rôles interprétés. Ils entraînent ainsi leurs capacités à planifier, contrôler et réguler leurs actions, prémisses de la pensée métacognitive. D'autre part, en jouant, les enfants jouent et adaptent le scénario en train de se dérouler. Simultanément, ils jouent un rôle (acteur) et guident leur jeu (metteur en scène). Le jeu permet alors une double subjectivité qui favorise à la fois la mise à distance de ce qui se joue et la prise de conscience de l'expérience en cours.



Les collectifs d'apprentissage

Apprendre à l'école c'est aussi apprendre ensemble dans le cadre de structures participatives que nous nommons «collectifs d'apprentissage». Il s'agit d'activités planifiées en regard d'un ou plusieurs objectifs disciplinaires. Ces activités sont guidées par l'enseignant et regroupent tout ou partie des élèves de la classe. La forme collective permet de fédérer les élèves apprenants, de permettre à tous d'avancer dans l'appropriation des savoirs et de leur usage, ainsi que de favoriser le contact des enfants avec les formes les plus développées des apprentissages en cours (déchiffrer un message pour construire le sens de l'écrit, organiser l'espace sur un plan, etc.). Cette forme d'activité va permettre aux élèves de découvrir et s'approprier les gestes de l'apprendre ensemble, comme maintenir son attention sur les dimensions essentielles des objets d'apprentissage, prendre en compte l'avis des autres, adopter différentes perspectives ou encore argumenter, se mettre d'accord et construire des savoirs communs à tous. La forme collective va favoriser la visibilité des processus d'apprentissage à mettre en œuvre ainsi que leur prise de conscience, ce qui va participer à la construction de la pensée réflexive, des stratégies d'apprentissage et de la métacognition.

Nous considérons que pour apprendre, le jeune enfant aura besoin d'abord d'être immergé dans les formes idéales de ce qui est à apprendre (par

exemple, le bébé est immergé dans le langage oral bien au-delà de ce qu'il peut saisir), puis de pouvoir s'exercer à imiter les processus mis en œuvre par les adultes (ou les camarades qui maîtrisent déjà un peu mieux l'usage du savoir en cours d'appropriation) en imitant leurs questions, puis de s'exercer avec d'autres pour progressivement devenir capable de mettre en œuvre ces processus seul. Dans cette perspective, le collectif d'apprentissage est une forme d'activité particulièrement propice pour gérer l'hétérogénéité de la classe.

Apprendre à apprendre, c'est à la fois s'approprier les règles de l'apprendre à l'école et à la fois développer ses capacités cognitives, affectives, sociales et métacognitives. D'une part, ces capacités vont particulièrement se développer quand les jeux de faire-semblant se transforment pour devenir des formes plus complexes et collaboratives. Ceci nécessite souvent que l'enseignant participe aux jeux des enfants pour leur apprendre à jouer et les guider vers des scénarios plus riches et plus complexes. D'autre part, ces capacités se développent dans le cadre d'activités d'apprentissages inscrites dans les disciplines scolaires, pour autant que les processus de pensée à mettre en œuvre soient rendus visibles, que les élèves puissent les imiter, les tester, les transformer et surtout en faire usage consciemment et volontairement dans les situations pour lesquelles elles sont requises.

Références

- Clerc-Georgy, A., & Martin, D. (2022). Changements à l'âge préscolaire: rôle du jeu et de l'imagination. In B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin & D. N. H. Silva (Eds.), *L. S. Vygotskij, Imagination: textes choisis* (pp. 423-441). Peter Lang.
- Vygotskij, L. S. (1933/2022). Le jeu et son rôle dans le développement de l'enfant. In B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin & D. N. H. Silva (Eds.), *L. S. Vygotskij, Imagination: textes choisis* (pp. 41-55). Peter Lang.

Pour aller plus loin

- Clerc-Georgy, A., & Duval, S. (2020). *Les apprentissages fondateurs de la scolarité: enjeux et pratiques à la maternelle*. Chronique Sociale.
- Passerieux, C. (2021). *L'école maternelle face à ses enjeux*. Les Éditions de l'Atelier.

Enseignement du commentaire de texte au gymnase : de la pratique avant toute chose

Il s'agit de proposer ici une très brève relation d'un dispositif d'enseignement dont je me suis servi durant une quinzaine d'années pour permettre à mes élèves du gymnase de se familiariser avec l'exercice du commentaire de texte. Il s'agissait pour moi de les accompagner dans une pratique continue de cet exercice en intervenant à divers niveaux, de la compréhension très élémentaire du texte à la réflexion méthodologique surplombant l'activité elle-même.

Adrien JACOT-DES-COMBES

Enseignant au Centre de formation pré-professionnelle
DIP, Genève

Chargé d'enseignement
Université de Genève

Quelques remarques introductives

Je ne peux me permettre d'entrer ici dans les détails des théories littéraires qui sont en rapport avec ma pratique. Je me contenterai de préciser que ma perspective de travail s'éloigne de l'enseignement de l'histoire littéraire et porte bien plus sur les possibilités d'actualisation pour le lecteur des significations possibles du texte qu'il lit. J'ai lu l'exposé le plus éclairant de cette position théorique dans l'ouvrage d'Yves Citton (2017) auquel le lecteur pourra se reporter.

Il est sans doute pertinent de dire ici que le dispositif dont je vais esquisser les grandes lignes s'enracine tant dans la pratique de la philosophie avec les enfants (Sasseville, 2000) que dans l'enseignement stratégique prôné par Vianin (2009). Quelques années de pratique de l'animation d'ateliers philosophiques m'avaient montré qu'il était possible d'accompagner des enfants de 10 à 12 ans « à penser par et pour eux-mêmes » (Sasseville, 2000) sur des sujets aussi abscons que la nature de l'esprit. J'ai pu constater qu'il en allait de même pour le commentaire de textes médiévaux en ancien français, tel le *Conte du Graal*, pour des adolescents de 15 à 16 ans.

L'apport synthétique de Vianin (2009) a attiré mon attention sur l'importance de l'enseignement des procédures. Comment apprendre à des adolescents les gestes du commen-

taire de texte ? Comment les accompagner dans le développement de cette pratique qui se propose de vivifier l'intérêt de la lecture bien plus qu'à disséquer de manière systématique des textes anciens ?

La plupart des documents destinés aux élèves que j'ai eu l'occasion de consulter donnent des indications précises sur le résultat à atteindre (différentes parties du commentaire et leurs fonctions, organisation thématique du développement, absence de paraphrase, etc.). Ils contiennent souvent de longues listes de figures de style et de leurs effets supposés. Les cours auxquels j'ai assisté au début de ma carrière ont souvent eu pour objet de montrer aux élèves ce qu'est un bon commentaire. Charge à eux d'imiter au mieux ce qu'ils ont lu et entendu et de trouver seuls ou peu s'en faut comment arriver à ce but qu'on leur prescrit. Je travaille depuis quelques années dans un centre de formation professionnelle. Je suis frappé par le fait qu'il ne viendrait à l'esprit d'aucun enseignant de céramique de délivrer un enseignement de cette sorte. Il leur est évident que l'élève doit s'asseoir au tour et mettre les mains dans la terre.

**« Il n'y a pas de vrai sens d'un texte. Pas d'autorité de l'auteur. Quoi qu'il ait voulu dire, il a écrit ce qu'il a écrit. Une fois publié, un texte est comme un appareil dont chacun peut se servir à sa guise et selon ses moyens. »
(Valéry, 2002)**

Je me propose donc d'esquisser les grandes lignes d'un enseignement qui visait avant tout à amener les élèves à exercer une méthode. Je commencerai par en présenter les principaux

points, puis donnerai quelques indications sur les dispositifs de travail en classe que j'avais coutume de mettre en place.

Méthode

Je retrace ici les principes que je demandais aux élèves d'appliquer. Ils étaient présentés en classe oralement, puis repris dans un document écrit complet qui faisait référence. Lors de mes interventions en classe,

j'y faisais constamment allusion, de même que dans les corrections écrites. Je présentais à mes élèves l'appropriation de cette méthode comme le cœur du travail que nous avions à faire ensemble.

Compréhension du sens littéral

Il est impossible de bâtir un édifice interprétatif sur une mauvaise compréhension du sens premier du texte. La difficulté réside dans le fait que la compréhension apparaît au lecteur de manière naturelle. C'est un processus dont il n'a pas conscience. Il est fort possible qu'il construise des contresens sans s'en rendre compte.

Travailler sur des textes en ancien français me permettait de rendre cette étape tangible. Les élèves devaient rechercher le sens des mots, devaient s'interroger sur la syntaxe et sur les références culturelles. Il m'était plus facile de faire référence ensuite à cette étape essentielle.

Questions qu'on peut poser au texte

Dans une démarche d'interprétation littéraire, il s'agit de construire pas à pas une compréhension possible du texte, et non de l'histoire. Toutes les questions touchant à la psychologie des personnages ou à la signification

historique ou philosophique de leurs actions sont donc exclues du champ de ce travail. Il convient en revanche que les élèves se demandent ce que le texte par sa forme dit en surplus de l'histoire.

Je leur demandais d'établir une liste de questions de recherche portant sur la forme du texte. Plusieurs points de départ étaient possibles. Ils pouvaient se demander comment les éléments de l'histoire étaient mis en texte ou partir d'un thème qui sautait à leurs yeux de lecteur ou qui avait déjà été mis en évidence dans le travail de classe. Les observations formelles pouvaient aussi susciter des questions.

Le grand avantage de laisser aux élèves le soin de poser des questions sur les textes réside dans le fait qu'ils sont alors souvent intéressés par les réponses.



© AdobeStock

Recherche des passages

La liste des questions bien établie, il s'agissait pour mes élèves de dresser une liste des passages pertinents. Cette liste était établie question

par question, ce qui permettait de commencer dès cette étape à réfléchir au plan de la présentation finale.

Utilisation des outils d'analyse

C'est à ce moment qu'intervenait l'utilisation des outils stylistiques. J'insistais beaucoup sur le champ sémantique dans ces dimensions connotative et étymologique, sur les réseaux de sens qui couraient dans le texte indépendamment de l'ordre des phrases, sur les métaphores et les comparaisons. Les élèves avaient souvent la possibilité de construire

des significations qui les étonnaient eux-mêmes en recourant à ces quelques outils assez simples d'emploi. Cela dit, je ne me cantonnais pas à eux. Je me servais de ce qui apparaissait dans les textes, mais aussi des questions et remarques de mes élèves pour présenter des outils pertinents, sans limitation *a priori*.

Proposition de significations

Un signe ne fait sens que dans un ensemble de signes. Il s'agissait donc à cette étape de réfléchir au sens qui

se dégage lorsqu'on tient à nouveau compte de l'ensemble du passage.

Complexité

Passés les premiers mois d'appropriation de cette méthode un peu raide et simpliste, un bon nombre de mes élèves commençaient à pouvoir passer de manière souple d'une étape à l'autre dans des mouvements circulaires, partant par exemple de l'interprétation d'une métaphore qui les

avait frappés pour poser une question à l'ensemble du passage.

Il en va de même pour l'élève violoniste qui intègre peu à peu les gestes pour s'élever jusqu'à l'appropriation personnelle de son art (Billeter, 2017).

Dispositifs de classe

Il était très rare que je me livre à des démonstrations de commentaire de texte. Le plus souvent mes élèves étaient mis en demeure de pratiquer la méthode de commentaire décrite ci-dessus, puis de rendre compte de leur cheminement en classe entière ou au sein de petits groupes. Je leur demandais aussi très régulièrement de rédiger des plans détaillés que je relisais et accompagnais de commentaires méthodologiques les plus précis possible. Il m'arrivait alors de leur donner par écrit un exemple de ce qu'ils auraient pu faire. Il est bien entendu que je donnais aussi des indications sur la forme du texte à rendre en fin d'exercice.

Aucune évaluation notée n'avait lieu dans ma classe sans que les élèves

n'aient pu se livrer auparavant à un exercice complet corrigé par mes soins selon les mêmes critères.

Après quelques mois de ces exercices réguliers, je leur demandais de se livrer à des lectures critiques des commentaires rédigés par leurs pairs. Ils recevaient pour cela un texte écrit par un ou une camarade ainsi que mon évaluation sous la forme d'une appréciation (bien, suffisant, insuffisant) de ce texte portant sur certains items bien précis (organisation, absence de paraphrase, pertinence du choix des passages, mise en évidence des significations possibles). Charge à eux de justifier précisément mon évaluation. C'était une autre manière de leur demander d'exercer tel ou tel point de la méthode.

Accompagner les élèves dans la construction des stratégies

L'objectif premier de mon travail d'enseignant de français au gymnase résidait bien dans l'accompagnement de mes élèves dans l'appropriation d'une méthode qui leur permettrait de construire des significations possibles de textes littéraires. J'admets que la dimension patrimoniale (les auteurs, les courants littéraires, les grandes œuvres) passait au deuxième plan, sinon au troisième. Les manières de lire, les manières de construire des raisonnements, les outils logiques pour étayer ces points de vue étaient en revanche au centre.

élèves tels que les caractérise Pierre Vianin (2009). Je me contente de les mentionner rapidement. Le travail métacognitif d'anticipation et de planification des actions à mener, mais aussi de contrôle et de régulation était inévitable pour mes élèves, et ce à chaque cours. Il en allait de même pour les tâches cognitives liées au processus de compréhension et d'organisation. Le dispositif de travail contraignait les élèves à y recourir et à les penser. Il me donnait l'occasion de les signaler très explicitement et d'encourager les élèves à se les approprier.

Je ne peux détailler ici les différents outils mis en œuvre par mes

Et au cycle d'orientation ?

Je me suis livré ici à un exposé très concis, à très grands traits, de mon travail avec des élèves du gymnase. J'ai eu l'occasion durant une année d'enseigner dans une classe de 11^e année. J'ai procédé d'une manière analogue pour le travail sur les textes que nous lisions, qu'il s'agisse des extraits ou

des lectures suivies. Il n'est nul besoin de simplifier la méthode. Les différentes étapes demeurent inchangées. Il peut en revanche être utile de se montrer moins intransigent sur le type de questions. La psychologie des personnages rencontre souvent un certain succès.

Quelques prolongements

Je ne résiste pas à la tentation d'évoquer quelques prolongements de cette activité interprétative.

Il était fréquent que mes élèves m'interpellent en fin d'année pour se plaindre de ne plus pouvoir regarder leurs séries tranquillement. Ils commençaient à se poser des questions sur la présence à l'écran de tel ou tel objet ou sur les couleurs choisies par le réalisateur pour les vêtements des personnages.

J'ai souvent emmené mes élèves de première année au salon de l'automobile pour un atelier d'analyse de

stand d'exposition. Ils devaient alors mettre en application une méthode bien rodée sur des objets très éloignés des textes littéraires.

Un voyage de fin d'études a aussi été largement consacré à l'interprétation des espaces que nous traversions : places, églises, palais, gares, etc.

Les objets d'étude variaient, la méthode restait, dans ses grandes lignes, la même. Je vois dans ces diverses activités des élèves autant de signes de l'appropriation des outils d'analyse, ce qui m'a souvent réjoui.

Références

Billeter, J.-F. (2017). *Un paradigme*. Allia.

Citton, Y. (2017). *Lire, interpréter, actualiser* (Nouvelle édition augmentée). Éditions Amsterdam.

Sasseville, M. (Éd.). (2000). *La pratique de la philosophie avec les enfants* (2^e éd.). Presses de l'Université Laval.

Valéry, P. (2002). *Variété III, IV et V*. Gallimard.

Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire : comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?* De Boeck.

Le récit de fiction scientifique, ou le story-telling créatif de la science

Le récit de fiction scientifique est une modalité utilisée par la médiation culturelle et les sciences pour rendre des concepts et des connaissances compréhensibles et motivants pour des non-spécialistes. Il s'agit de contextualiser des savoirs dans un récit de fiction, qui structure, organise et tente de rendre intéressants des savoirs scientifiques. C'est aussi potentiellement une technique utilisable en classe, pour permettre la secondarisation des connaissances en mobilisant la pensée créatrice. Rappelons-nous des paroles d'A. Einstein: «Si vous ne pouvez expliquer quelque chose simplement, c'est que vous ne l'avez pas bien compris.» Un exemple vaut mieux qu'un long discours; je me suis pliée à l'exercice pour tenter de synthétiser, sous cette forme, quelques savoirs scientifiques concernant la créativité à l'école.

Amalia TERZIDIS

Professeure & chargée
d'enseignement HEP Valais

Team Leader de l'équipe R&D
*Créativité, Innovation, Trans-
formations en Éducation*

«Ah mais moi je ne suis pas du tout créative, je ne sais même pas dessiner!» s'exclama Lisette. Cette phrase, Joshua l'avait entendue une bonne centaine de fois. À chaque fois qu'il arrivait dans une salle des maîtres et prononçait le mot «créativité», cela provoquait un festival de réactions autour des mêmes idées reçues: la créativité, c'est pour les artistes, ce n'est pas sérieux, on n'a pas le temps, on est créatif ou on ne l'est pas, ça ne s'apprend pas! Et puis, il faut bien avancer dans le programme, on n'a pas tellement le temps de s'amuser encore à ça... Pourtant, il savait que, dans quelques mois, Lisette aurait changé de discours et utiliserait les outils qu'il lui proposerait pour enseigner différemment et faire apprendre ses élèves différemment. Il sourit donc à Lisette.

Il savait que ces préjugés étaient liés à une méconnaissance de ce concept; lui-même avait découvert des techniques de créativité lorsqu'il travaillait dans une multinationale et, impressionné par leur efficacité pour résoudre des problèmes ou optimiser la façon de travailler, avait voulu en comprendre les mécanismes.

Il avait lu les psychologues cognitivistes qui expliquaient en quoi la créativité était une compétence transversale, composée de différents macro et microprocessus. Ceux-ci impliquaient des opérations mentales, comme la pensée divergente, la pensée explo-

ratoire, l'analogie, la comparaison et la combinaison sélectives, mais pas uniquement. Beaucoup d'autres facteurs entraînent également en jeu dans le processus créatif, tels que les émotions, l'environnement de la personne, sa personnalité, ses motivations. Il avait donc compris que cette capacité à trouver des idées nouvelles, adaptées au contexte, pouvait se développer et qu'on pouvait mettre en place des moyens pour l'impacter, pour la développer, la stimuler.

S'étant par la suite réorienté dans l'enseignement, il avait immédiatement perçu le potentiel de cette capacité pour améliorer sa façon d'enseigner en trouvant des nouvelles idées de leçons, créer du matériel didactique adapté, trouver des façons de différencier son enseignement, intéresser les élèves de différentes façons, les motiver. Il avait aussi bien saisi que la créativité était une compétence qui permettait d'apprendre différemment, en faisant des liens, en investiguant, en trouvant des façons nouvelles pour comprendre, en créant du sens en lien avec ses expériences propres et ses intérêts personnels, en impliquant les émotions. Il voyait que ses élèves, s'il parvenait à développer cette compétence chez eux, seraient davantage impliqués dans leurs apprentissages, et apprendraient à apprendre, tout au long de leur vie, en apprenant durablement. Il avait donc petit à petit essayé d'adapter

les techniques aux cours qu'il créait; il les utilisait pour lui-même pour trouver de nouvelles idées pertinentes et efficaces pour enseigner de différentes façons, avec différents supports, et aussi pour résoudre des problèmes. Il faisait en sorte, également, de mettre en place toutes les conditions pour que la créativité puisse se développer en classe, pour lui et pour ses élèves; il avait par exemple transformé un peu sa classe pour que les élèves puissent se déplacer, bouger, utiliser du matériel, être stimulés par des affiches de couleur, des coins pour réfléchir seul ou à plusieurs. Il avait instauré des règles et une ambiance sécurisante, où les élèves avaient le droit de se tromper, de proposer des idées même un peu folles, sans être

jugés. Il leur posait régulièrement des questions ouvertes, les incitait à trouver un maximum d'idées, à essayer par eux-mêmes, à collaborer, à chercher d'autres façons de faire. Les tâches qu'il leur proposait étaient régulièrement des problèmes ouverts, où les élèves devaient chercher par eux-mêmes. Il leur parlait souvent de nouvelles choses, des objets, des idées, des cultures, et les invitait à faire des liens entre les différents sujets. Pour entraîner leur pensée divergente, il leur lançait souvent des petits défis; «et si on trouvait 30 façons d'entraîner les livrets? 30 façons de s'occuper intelligemment quand on a terminé un travail? 30 façons de mémoriser les mots de vocabulaire allemand? 30 idées de thèmes de rédaction?»

TÉMOIGNAGE



Réussir en tant qu'entrepreneure ne se fait pas sans ouvrir de nouvelles voies. Tout est à (ré)inventer !

Je n'associe pas la créativité uniquement à un pinceau et des couleurs, c'est beaucoup plus large que cela. La créativité est une compétence qui s'utilise au quotidien, dans de nombreuses situations dans lesquelles on doit trouver des solutions.

J'ai été formée à l'école cantonale d'art du Valais en communication, et, au départ, je pensais que la créativité était l'apanage des milieux de l'art et de la communication. Avec le temps, je me suis rendu compte que la créativité que j'avais développée

dans le cadre de ma formation pouvait être mise au service de nombreuses situations, au travail comme dans la vie de tous les jours. En 2017, j'ai créé une entreprise, un *concept store* pour la famille et les enfants (e-commerce et *showroom*). Je suis également COO Suisse et France de Genuine Women, un réseau de femmes entrepreneures. Lorsqu'on est confronté·e à une problématique, on essaie trop souvent de la résoudre avec des solutions standards ou des réponses toutes faites.

Dans mes activités, je ne peux me contenter de fonctionner ainsi, je dois être réactive et me montrer capable de trouver des solutions adaptées et innovantes. Pour devenir créative, il faut élargir sa perception de la situation, se mettre en état de *mindset* pour sortir de l'ordinaire, s'éloigner de ce qu'on a appris, car parfois la bonne solution est quelque chose d'un peu fou. Réussir en tant qu'entrepreneure ne se fait pas sans ouvrir de nouvelles voies. Tout est à (ré)inventer !

Et à l'école ?

La créativité à l'école est parquée dans des cases, comme le bricolage. Il faut absolument élargir le champ des possibles en mobi-

lisant la créativité beaucoup plus souvent et dans toutes les matières, par exemple en impliquant plus les élèves et en leur

donnant la possibilité de discuter, d'imaginer, de chercher par eux-mêmes.

Rosalia Inacio

Fondatrice de Strella Family (e-commerce)
et COO de Genuine Women

Tellement convaincu par les résultats obtenus dans ses classes, et toujours plus passionné par son métier, il cherchait maintenant à proposer des pistes à ses collègues, et se tenait devant Lisette, qui associait la créativité à l'art, et ne voyait donc pas du tout comment mettre en œuvre la «pensée créatrice» qui figurait dans son plan d'études, dans ses cours de mathématiques, ni en quoi elle pourrait utiliser la créativité dans son enseignement.

Il lui demanda simplement si elle était déjà allée avec ses élèves dans la cour, pour trouver différents moyens de mesurer la surface de celle-ci et voir si elle pouvait servir de terrain de foot réglementaire. Interloquée, elle répondit que non, mais qu'elle ne voyait pas le rapport. Alors il lui expliqua que dans cet exemple, qu'il avait lui-même testé, il avait mobilisé une technique créative pour trouver des idées de leçons différentes pour apprendre les unités de

mesure et le calcul d'aires; il avait donc été créatif lui-même d'une part. Les élèves, d'autre part, étaient amenés, en faisant cela, à apprendre en utilisant leur pensée créatrice, car ils devaient trouver par eux-mêmes des stratégies, explorer des idées, des techniques, pour mesurer de façon efficace, et faire des liens avec les concepts d'unité de mesure et de surface. Par la collaboration et en s'adaptant à une nouvelle situation d'apprentissage, ils entraînaient leur capacité à tirer parti des contextes différents, à trouver des solutions, à imaginer et se projeter dans différentes modalités de réalisation. Il fit remarquer que cela n'avait pas pris plus de temps qu'un cours classique où il expliquait la théorie et où les élèves devaient faire des exercices dans leur cahier. Par contre, les élèves étaient beaucoup plus actifs, il n'avait pas eu besoin de les rappeler à l'ordre pour avancer ou cesser de bavarder, car ils étaient motivés,

impliqués et surtout, il n'avait jamais eu des résultats aussi bons lors de l'évaluation de ce sujet; par leur implication personnelle, les élèves avaient non seulement construit du sens, mais avaient aussi ancré ce qu'ils avaient compris de façon durable.

Lisette resta pensive... Il la laissa réfléchir sans l'interrompre, car il savait qu'il fallait du temps pour modifier petit à petit sa façon de penser, ses habitudes, et que c'était déstabilisant.

Elle finit par lui demander: «Et c'est quoi ta technique, alors, pour trouver des idées?» Joshua sourit à nouveau; il savait que c'était le début d'une nouvelle aventure dans cet établissement, et que Carine, qui écoutait sans en avoir l'air, allait se rapprocher pour en savoir un peu plus...

Pour aller plus loin

Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin.

Terzidis, A., Rais, M., & Karlen, G. (2022). «Teach outside the box!», la créativité par des étudiants HEPVS. *Résonances*, 9, p. 36. <https://www.resonances-vs.ch/index.php/fr/articles/exclusivement-en-ligne/490-teach-outside-the-box?highlight=Wy-JhbWFsaWEiXQ==>



Pistes concrètes pour mobiliser la créativité à l'école...

Amalia TERZIDIS

... et vous faites déjà probablement beaucoup de ces propositions ! Et oui, vous êtes déjà fort probablement très créatif-ve ! En étant vous-même créatif-ve dans votre façon d'enseigner, vous favorisez la créativité de vos élèves, et permettez, de différentes façons, de mobiliser leur pensée créatrice.

Professeure & chargée
d'enseignement HEP Valais,
Team Leader de l'équipe R&D
*Créativité, Innovation, Trans-
formations en Éducation*

Mettre en place un aménagement de classe différent

L'environnement a un très fort impact sur la créativité. En changer, permettre le mouvement, avoir la possibilité d'adapter l'espace à différentes formes d'activités permet au cerveau de travailler différemment, de mobiliser différentes formes de pensées, de favoriser la collaboration et des modalités didactiques favorables à la pensée créative...

➔ Concrètement

Mettre des tables à roulettes, pour organiser l'espace de façon flexible en fonction des besoins (travaux de groupes, travail individuel, débat, spectacle, invités, duos, etc.).

Organiser des espaces spécifiques (laboratoire, coin repos, coin d'isolement pour travailler sans être dérangé, zone de collaboration, mur d'affichage, matériel à disposition, tables hautes pour travailler debout, coin de discussion, zones d'enseignements par les pairs, etc.)...



Aménagement de classe.



Ce que l'on voit de notre école : construction d'un panorama.

Sortir de la classe

Faire des liens avec la vie extérieure, la société, la réalité concrète donne du sens et agit sur la motivation intrinsèque des élèves, favorisant ainsi la pensée créatrice, qui se nourrit de motivations diverses et de mises en lien. Les différents environnements impactent également la motivation et les modes de pensée créatifs. La construction de liens et de sens est au cœur des apprentissages créatifs.

➔ Concrètement

Organiser un trail à la recherche d'indices historiques dans la ville.

Observer les cycles de vie dans la forêt.

Analyse topographique sur la colline proche de l'école.

Interviews de personnes sur le sujet étudié dans la rue.

Visites de musées, d'expositions, de centres d'études, de laboratoires.

Mesure des dimensions de la cour d'école, des bâtiments et calcul des besoins en peinture pour leur décoration...

Amener le monde en classe

En faisant le lien avec des réalités de la vie, en amenant des apports différents, sous des formes différentes, et en agissant sur les affects des élèves, l'apport d'éléments externes à la classe permet de mobiliser la sphère émotionnelle et motivationnelle des élèves, permet à la pensée de faire des liens différents, ce qui favorise la pensée créatrice et les apprentissages créatifs.

➔ Concrètement

Faire intervenir un spécialiste sur une question étudiée, des parents (en fonction de leurs activités), des représentants politiques, des membres d'associations ou d'entreprises.

Amener des objets.

Mobiliser les musées mobiles (par exemple: <https://museeaem-porter.ch>)...



Inviter le monde en classe.

Utiliser des supports didactiques différents



Varié les supports et modalités de travail.

Les façons de mobiliser la pensée varient selon les supports et permettent ainsi de mettre en œuvre différentes façons de comprendre, d'apprendre, de penser et de construire du sens. Par ailleurs, la variété favorise la motivation, moteur des processus de pensée créatrice, et l'inspiration.

➔ Concrètement

Faire manipuler des objets.

Faire écouter des témoignages oraux, des supports audios, des podcasts.

Utiliser l'environnement direct (mesurer/peser/classer les objets de la classe, de l'école, analyser l'espace, décrire la classe, chercher, analyser, comparer, classer, etc.).

Créer des dossiers de sources, des livrets, des infographies.

Utiliser des *mindmaps*, des infographies visuelles et synthétiques.

Mobiliser des outils numériques (par exemple, le panorama des outils numériques au service des apprentissages sur le site de l'académie de Rennes (FR): <https://pedagogie.ac-rennes.fr/spip.php?article2559...>

Varier les modalités didactiques

Travailler différemment implique de penser différemment. Placer les élèves dans des dispositions variées leur permet de mobiliser différentes façons de penser. Plus les modalités sollicitent l'activité et l'autonomie des élèves, plus elles mobiliseront la pensée créatrice. La collaboration est également un moteur de créativité.

➔ Concrètement

Adopter des moments de classe puzzle (par exemple: <https://maths.enseigne.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article756>).

Préparer des plans de travail flexibles, au travers desquels chaque élève avance selon son rythme et ses besoins, et s'autonomisant (avec des délais butoirs).

Préparer des classes inversées (par exemple: <https://www.classeinversee.com/>).

Organiser des projets de petits groupes ou de duos.

Mettre en place des moments d'enseignement par les pairs.

Construction de « cours » par les élèves, pour d'autres classes.

Mettre les élèves en situation de démarche d'enquête...



Expérimenter et co-construire des solutions.

Utiliser l'environnement direct et l'actualité

Un mécanisme central de la pensée créatrice est la capacité à faire des liens, ses moteurs centraux sont le sens/la motivation/les émotions. En mobilisant l'environnement direct et l'actualité, on agit pleinement sur ces éléments, et on apprend aux élèves à construire une compréhension du monde qui les entoure et à agir sur celle-ci, via la pensée créatrice.

➔ Concrètement

Construire un projet d'établissement, initié, mené et géré par les élèves (repeindre des murs, construire des jeux pour la cour, organiser des joutes sportives, préparer un évènement culturel pour le village, tenir une gazette de l'établissement ou de la classe, préparer une exposition thématique dans les couloirs de l'établissement, organiser un tournoi de maths interclasses).

Partir de sujets d'actualité pour tisser des liens avec certaines thématiques, composer un journal d'information d'actualité, réaliser un reportage...



Plantation d'un arborétum autour de l'école.

Valoriser le travail réalisé en classe

En donnant un but de valorisation du travail, on agit fortement sur la motivation des élèves et on leur permet de créer: les apprentissages ne sont pas réalisés uniquement pour eux-mêmes mais pour en créer quelque chose. Elles et ils sont amenés à mobiliser leur pensée créatrice pour imaginer le produit fini, mais également pour conceptualiser leurs savoirs et leur donner forme de différentes façons.



Quand l'histoire permet de construire une maquette du Paléolithique.

➔ Concrètement

Mettre en place des expositions, des panneaux, des galeries dans l'école, avec les productions des élèves (exposés, affiches de synthèses, résultats d'enquêtes, maquettes, objets, œuvres artistiques).

Organiser des évènements «public» où les élèves présentent des choses dans un lieu public.

Inviter les parents pour présenter des productions d'élèves.

Réaliser des petits livres, livrets, brochures, podcasts, BD.

Tenir un site internet, un blog.

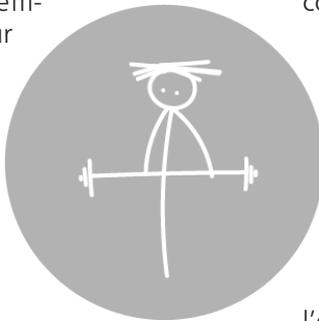
Construire le profil instagram de personnages historiques.

Créer des «tutos» de maths en vidéo...



Pour travailler la créativité en elle-même, pour elle-même, l'entraîner, la booster...

- * Mettre en place des petits rituels/défis courts : aujourd'hui, en 5 minutes, on trouve 20 idées pour apprendre ses livrets différemment; le plus d'idées possible pour recycler nos papiers; 30 façons de faire du sport sans pratiquer un sport; 100 jolis mots pour complimenter quelqu'un... À vous de jouer, trouvez vos 365 défis annuels! ☺
- * Proposer des moments de recherche collective d'idées (*brainstormings*), par exemple : comment résoudre ce problème de maths le plus efficacement possible? Comment faire pour laisser le moins de fautes possible dans une dictée? Comment pourrait-on irriguer le plus efficacement possible les champs d'à côté? Quels mots pourrait-on utiliser pour transformer ce texte guerrier en texte paisible? Que pensez-vous que l'équipage de Christophe Colomb a vu en débarquant la première fois?
- * Permettre aux élèves de poser des questions inattendues, d'amener des idées saugrenues sans jugement, instaurer un climat de classe où les idées sont toutes bienvenues – même si elles ne sont pas toutes mises en œuvre ou correctes!
- * Utiliser l'erreur pour comprendre quelque chose plutôt que la sanctionner.
- * Permettre aux élèves de mobiliser leur corps (se lever, travailler debout, se déplacer silencieusement, prendre une pause dans un coin relaxation, bouger sur sa chaise, changer de place, faire des respirations, se relaxer la tête entre les bras, faire des étirements).
- * Accompagner le plus souvent possible la mise en lien, en les pointant ou en les questionnant (mise en lien des apprentissages entre eux, des matières entre elles, des situations vécues, des histoires personnelles, des concepts, des idées...).
- * Permettre de travailler parfois différemment (avec de la musique, en bougeant, à l'extérieur, en gérant son rythme de façon totalement autonome, en discutant doucement...).
- * Rendre l'environnement agréable (lumière, décoration, couleurs, sons, appropriation de l'espace par les élèves).
- * Prendre en compte les émotions (encourager les élèves à les exprimer régulièrement, permettre des temps morts pour réguler une émotion, intégrer la dimension émotionnelle dans les sujets étudiés).
- * Autoriser des temps vides où les élèves peuvent discuter, se reposer, regarder dans le vide, ne rien faire du tout...



Les photos de cet article ont été prises par des enseignant-es dans le cadre d'activités scolaires en Suisse et sont reproduites avec l'autorisation des représentant-es légaux et des auteur-es.

TÉMOIGNAGES



Sans créativité, on est comme des machines qui répètent des situations déjà vécues.

La créativité, c'est l'art et la manière de concevoir quelque chose de nouveau, d'innovant, d'original. C'est aussi la capacité et la liberté d'aller au-delà de ce qui existe. À titre personnel, c'est un besoin, un moyen de m'exprimer et aussi une source inépuisable d'épanouissement. Lorsqu'on y prête attention, on se rend compte combien la créativité est utile au quotidien, pour varier les repas, pour

faire face à des situations inattendues, pour s'adapter à son environnement qui évolue, pour résister aux pressions, pour échapper à la routine. Sans créativité, on est comme des machines qui répètent des situations déjà vécues.

Comme entrepreneur et ingénieur, la créativité est importante (ingénieur = créatif). D'abord pour se démarquer et

pour imaginer de nouvelles prestations. Ensuite pour amener de la valeur ajoutée lors de la réalisation de mandats ou pour trouver de nouvelles solutions. Tout ce que je produis dans mon travail nécessite de la créativité: un post sur LinkedIn, un article technique, une conférence, des illustrations, des projets, des interfaces, des outils web, des *business models*, etc.

À l'école ?

Pourquoi mobiliser la créativité à l'école ? Parce que c'est une compétence importante et qu'elle peut être développée. Peut-être aussi parce que c'est un dénominateur commun de beaucoup de gens qui réussissent (pas uniquement d'un point de vue financier, mais dans le sens

d'un épanouissement personnel). Aussi parce que la société est confrontée à de plus en plus de crises (épidémies, guerres, crise climatique) et qu'elle a énormément besoin de créativité pour survivre. Comment ? J'ai l'impression que la créativité à l'école c'est comme la motivation

en entreprise: on cherche à la stimuler alors que ce serait déjà un grand pas de ne pas la freiner. Les enfants sont pleins de créativité. Moins de temps passé devant les écrans à la maison et davantage d'espaces de liberté à l'école serait déjà un premier pas dans la bonne direction...

Arnaud Zufferey

Ingénieur, directeur d'Olika, artisan de la transition énergétique



Amener les élèves à se rendre compte que leur regard façonne ce qu'ils et elles perçoivent du monde

J'utilise rarement le terme de créativité dans ma pratique professionnelle. Si j'y pense, elle pourrait être liée à l'appréhension d'un sujet avec les outils méthodologiques et de réflexion que propose la discipline anthropologique. L'étude du sujet — à travers l'observation, la rencontre avec des personnes liées au sujet, l'interrogation et les lectures — fait émerger une autre façon de le percevoir, ce qui rejoint la définition que j'ai spontanément de la créativité. Essayer

d'interroger une thématique, en mettant à jour ce qui est de l'ordre des préjugés, des prérequis, des jugements de valeurs pour éclairer les ambivalences et les paradoxes, puis de réunir différents discours portés par des acteurs et actrices liés à la thématique en désirant faire éclore une diversité de points de vues, de relations au sujet, de manières d'être, en acceptant qu'elles coexistent. Autrement dit, il s'agit d'être curieuse de différents discours, de différentes manières d'être et s'étonner

de ce qui est et de ce qui n'est pas, car cela ouvre, de fait, à d'autres façons d'aborder le sujet et à des possibles, pour faire émerger des éclairages qui ne sont pas forcément pensés à priori. Ce n'est pas une invention — simplement le résultat d'un processus de recherche. Ces outils sont très importants dans ma pratique de curatrice d'exposition thématique au Musée de Bagnes.

À l'école ?

Donner aux élèves des outils pour interroger ce qui est dit-appris par l'institution, les inviter à se poser la question du

«pourquoi pas», à réfléchir à leurs propres représentations, leurs propres valeurs pour les amener à se rendre compte que leur

regard façonne ce qu'ils et elles perçoivent du monde, me semble être une voie pour mobiliser la créativité à l'école.

Mélanie Hugon Duc

Anthropologue, curatrice au Musée de Bagnes

QUIZZ – Mais qu'est-ce que c'est que cette fameuse créativité ?

Attention... il y a parfois plusieurs réponses possibles !

1. La créativité est :

- a) Innée
- b) Acquise
- c) Plus ou moins présente chez les individus mais peut se développer

2. La pensée divergente, c'est :

- a) Ne jamais être d'accord
- b) Trouver un maximum d'idées différentes
- c) S'opposer aux règles

3. La pensée convergente, au contraire, c'est :

- a) Tous se mettre d'accord
- b) Sélectionner la ou les meilleures idées
- c) Toujours suivre les règles

4. Pour favoriser la créativité, il s'agit de :

- a) Accepter de se tromper
- b) Prendre des risques et essayer
- c) Conserver toujours ses mêmes habitudes
- d) S'intéresser à beaucoup de choses différentes
- e) Toujours travailler seul
- f) Se couper de ses émotions
- g) Varier ses sources d'inspiration
- h) Pouvoir être flexible

5. La créativité peut être mobilisée

- a) Uniquement dans les activités artistiques
- b) Dans les disciplines artistiques et littéraires uniquement
- c) Dans toutes les disciplines
- d) Dans toutes les situations

6. Un enseignement créatif se traduit par :

- a) Des séquences complètement folles
- b) Des supports et des modalités de travail variés et adaptés
- c) Des façons différentes de présenter les choses
- d) Des tâches sans rapport avec les objectifs du Plan d'études romand (PER), uniquement pour travailler la pensée créatrice
- e) Un-e enseignant-e un peu loufoque
- f) Des inventions didactiques absolument inédites
- g) La recherche de nouvelles solutions, adaptées aux besoins pédagogiques et didactiques de sa classe, même si elles existent déjà ailleurs

7. Des apprentissages créatifs se traduisent par :

- a) L'utilisation de matériel artistique
- b) L'utilisation de la pensée divergente ou exploratoire des élèves
- c) La collaboration régulière des élèves
- d) La construction de sens par les élèves
- e) L'implication active des élèves
- f) L'absence d'erreurs

- g) Des questions ouvertes, des problèmes à résoudre, des démarches de recherche
- h) Des tâches très compliquées
- i) La mise en lien de concepts, de sujets, d'idées, de connaissances

8. La pensée créatrice peut être travaillée au travers :

- a) Des problèmes et des questions ouvert-e-s
- b) Des tâches d'application
- c) Des tâches spécifiquement conçues pour développer la pensée créatrice uniquement
- d) Des situations d'apprentissages où plusieurs possibilités de la réaliser existent
- e) Des situations d'apprentissage où l'on doit imaginer quelque chose
- f) Des tâches où l'on doit mettre ensemble plusieurs connaissances/compétences pour pouvoir la réaliser
- g) Des activités peu importantes uniquement pour s'amuser

9. Les émotions :

- a) Parasitent les apprentissages
- b) Empêchent la créativité de se déployer
- c) Sont des catalyseurs de la créativité
- d) Permettent des apprentissages en profondeur et durables, si elles sont prises en compte

10. L'enseignant-e

- e) Doit préparer des choses qui prennent beaucoup de temps pour travailler la pensée créatrice
- f) Peut travailler la pensée créatrice de façon très simple et régulière au sein même de son programme (poser des questions ouvertes, favoriser des tâches plutôt de type complexe que de l'application, varier les façons de travailler, les sources d'apprentissages, faire faire des liens, stimuler l'imagination, la recherche, l'exploration de sujets, lancer des petits défis...)
- g) N'a pas vraiment la possibilité d'influer sur la pensée créatrice de ses élèves
- h) Peut mettre en place des conditions pour favoriser la pensée créatrice (statut de l'erreur, situations d'apprentissages ouverts, environnement favorable, collaboration, etc.)

11. La pensée créatrice :

- a) Ne sert pas à grand-chose, c'est surtout pour « le fun », une cerise sur le gâteau
- b) Est au cœur d'apprentissages complexes
- c) Est plutôt réservée aux artistes
- d) Est une capacité très utile pour savoir apprendre tout au long de la vie
- e) Est une capacité de plus en plus utile dans un monde toujours plus complexe, pour faire face aux nombreux défis actuels et à venir

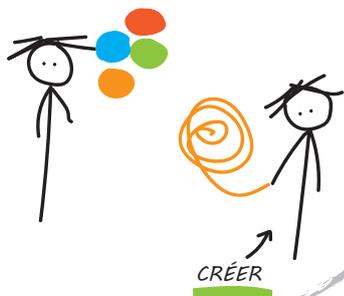
Amalia Terzidis et Isabelle Capron Puozzo

Réponses :
 1. c)
 2. b)
 3. b)
 4. a), b), d), g), h)
 5. c), d)
 6. b), c), g)
 7. b), c), d), e), g), i)
 8. a), d), e), f)
 9. c), d)
 10. c), d)
 11. b), d), e)

LA CRÉATIVITÉ

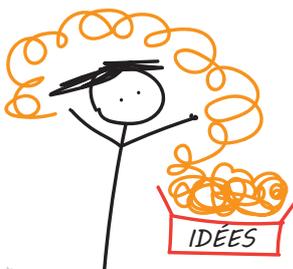
LA CRÉATIVITÉ

présente chez les individus mais se développe



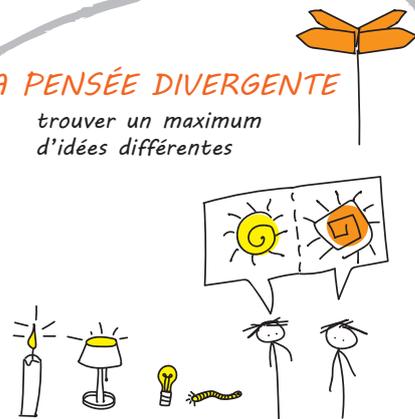
LA PENSÉE CONVERGENTE

sélectionner la/les meilleures idées



LA PENSÉE DIVERGENTE

trouver un maximum d'idées différentes



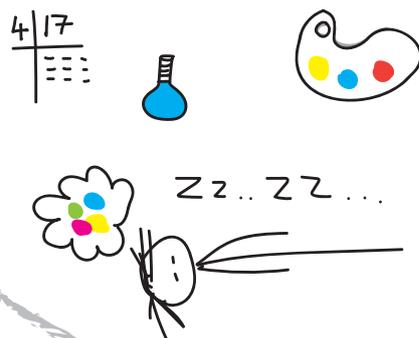
FAVORISER LA CRÉATIVITÉ

accepter de se tromper
prendre des risques et essayer
s'intéresser à des choses différentes



LA CRÉATIVITÉ

est mobilisée dans toutes les disciplines et situations

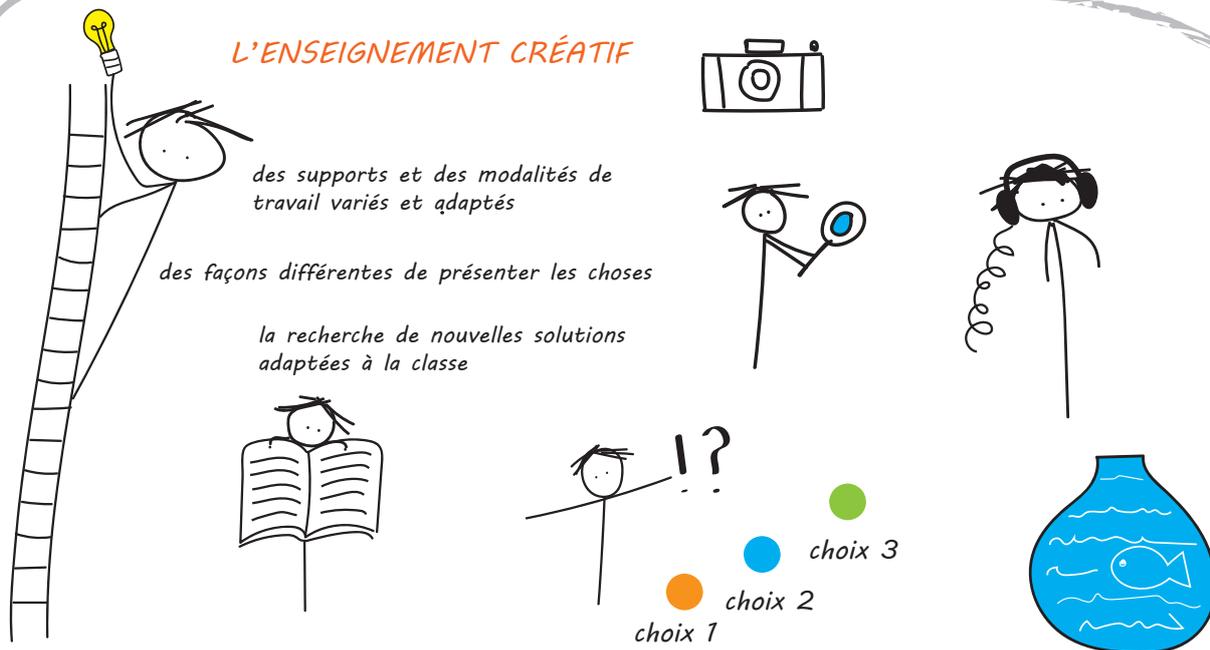


L'ENSEIGNEMENT CRÉATIF

des supports et des modalités de travail variés et adaptés

des façons différentes de présenter les choses

la recherche de nouvelles solutions adaptées à la classe





L'APPRENTISSAGE CRÉATIF

utilise la pensée divergente ou exploratoire des élèves

implication active



collaboration des élèves

questions ouvertes, problèmes, démarches, recherches

mise en lien de concepts, idées, sujets, connaissances



RÉFLÉCHIR



SE CULTIVER

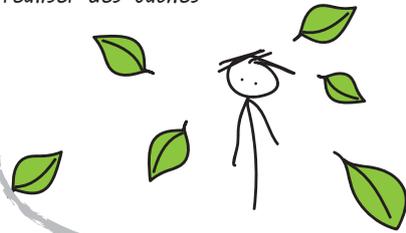


TRAVAILLER LA PENSÉE CRÉATRICE

problèmes et questions ouvertes

plusieurs possibilités pour réaliser une tâche

se mettre ensemble pour réaliser des tâches



LES ÉMOTIONS

catalyseurs de la créativité

permettent des apprentissages en profondeur et durables



LA PENSÉE CRÉATRICE

est au  des apprentissages complexes

est une capacité très utile pour savoir apprendre tout au long de la vie



est utile dans un monde toujours plus complexe



L'ENSEIGNANT·E

peut travailler la pensée créatrice de façon simple et régulière



questions ouvertes

tâches complexes

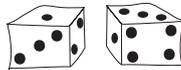


varier les façons de faire

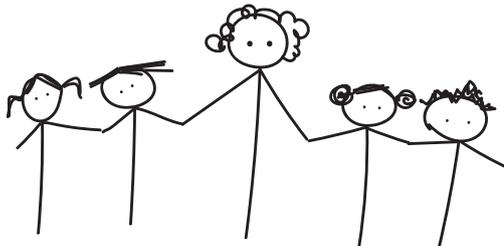
faire des liens



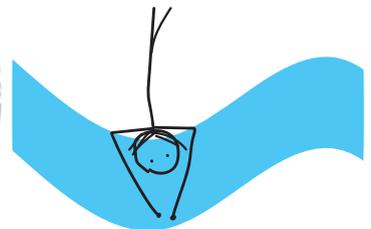
stimuler l'imagination, la recherche, l'exploration, les défis



mettre en place des conditions pour favoriser la pensée créatrice



LA CLASSE



LA CRÉATIVITÉ ?
plongez-y, ça ne fait pas mal !

La démarche réflexive

La démarche réflexive n'est pas une idée nouvelle. Visiter ses fondements et ses origines est éclairant pour explorer des pistes pédagogiques concrètes et la mettre en œuvre dans la classe.

Le [Plan d'études romand](#) (PER) définit la démarche réflexive comme la capacité à prendre du recul autant sur les faits, les informations, que sur ses propres actions pour développer son sens critique. D'une manière plus triviale, on pourrait dire que cette démarche consiste à faire réfléchir les élèves sur ce qu'ils ont fait et sur comment ils l'ont fait. Cette idée n'est

pas nouvelle et fait écho à plusieurs concepts relatifs au développement cognitif et plus généralement à l'apprentissage. Ces différents aspects apparaissent comme une image composite pas toujours très nette. Nous allons nous efforcer à recomposer le puzzle pour en donner une vision plus précise.

Les pièces du puzzle réflexif

Dans l'antiquité déjà, la maxime «connais-toi toi-même» a nourri les réflexions de nombreux philosophes et penseurs. Comme le suggère Socrate, l'idée de chercher en soi est une capacité importante qui incite à trouver le savoir en soi-même et de travailler à sa réminiscence par la maïeutique. Beaucoup plus proche de nous, Piaget (1977) évoque l'abstraction réfléchissante en ce qu'elle permet d'une part de se représenter et décrire une action et, d'autre part, d'avoir la possibilité de discourir sur le pourquoi et sur le comment de sa réalisation, conduisant ainsi le sujet à développer une pensée sur sa propre pensée. S'appuyant sur sa méthode clinique, Piaget en soutient le développement à partir d'un questionnement des sujets pour les amener à se placer hors de la tâche elle-même et produire ainsi un regard distancié et critique sur les résultats et la qualité du processus.

Dans cette volonté de formaliser cette pensée réflexive, les cognitivistes ont travaillé, dans les années 1990, le concept de métacognition. Couvrant à la fois les mécanismes de régulation de l'activité et de capitalisation des savoirs sur les savoirs, ce concept s'est révélé fécond pour soutenir les apprentissages. Certains auteurs (Allal et Saada-Robert, 1992) ont proposé des pistes pour opérationnaliser la métacognition en se centrant notamment sur la prise de conscience et les moyens qui pourraient aider les élèves à s'autoréguler. D'autres chercheurs (*i.e.* Martin, 1991) évoquent une pédagogie métacognitive qui devrait stimuler la réflexion des apprenants en les centrant sur les mécanismes d'acquisition de leurs connaissances. Sans entrer dans tous les détails de ses propositions, Wolfs (1992) propose l'usage d'opérateurs métacognitifs mobilisables selon les moments de réalisation d'une tâche.

Pierre-François COEN

Professeur
Département des sciences de
l'éducation et de la formation
Université de Fribourg



Avant la tâche, l'opérateur *anticipation* engage les apprenant-e-s à construire une image de ce qui doit être réalisé, à inventorier les moyens nécessaires pour le faire et à réfléchir à d'éventuelles expériences antérieures proches de la tâche demandée. Durant la tâche, l'opérateur *régulation* s'active et, par un jeu constant de comparaison entre ce qui est fait et ce qui doit être fait, conduit l'apprenant-e à ajuster son activité pour arriver à ses fins. Au terme de l'activité, les opérateurs *explicitation* et *autoévaluation* entrent en jeu et permettent à la fois de mettre des mots sur ce qui a été fait et d'évaluer la qualité du produit final ou du processus. La mobilisation de cet opérateur suppose que l'enseignant-e prenne du temps avec les élèves pour leur permettre de se positionner par rapport à ce qu'ils ont fait et d'entrer dans une démarche explicative de l'activité en s'appuyant, par exemple, sur différents types de traces.

Aujourd'hui, on sait que l'apprentissage est complexe et qu'il ne peut se conformer aux modèles proposés par les cognitivistes. Dès lors, on donne une place plus grande aux émotions qu'on sait étroitement liées aux apprentissages. Cela dit, les différents éléments évoqués plus haut ne sont pas sans rappeler le concept de réflexivité. Présent d'abord dans le

monde professionnel, la réflexivité fait référence à deux choses : une aptitude à réfléchir dans l'action de manière à la réguler et une aptitude à réfléchir sur l'action lorsque celle-ci est terminée (Perrenoud, 2001). En cela, elle ne peut renier sa proximité avec la métacognition. Ce qui pourrait la distinguer de la métacognition serait son lien intime avec l'approche par compétences qui prend en compte non seulement les procédures de réalisation des tâches, mais également les situations (au sens large) dans lesquelles elles sont réalisées.

La mise en place des pratiques autoévaluatives et réflexives suppose encore de porter un regard critique sur leur qualité. Dans le cadre scolaire, les enseignant-e-s sont invités non seulement à développer les capacités autoévaluatives de leurs élèves, mais encore à porter un regard sur la qualité de cette aptitude. Dans la formation professionnelle, on s'attache également à produire un jugement sur les aptitudes réflexives des personnes formées en particulier lorsqu'on évalue des outils comme le portfolio. Là encore, la proximité avec ce que Noël (1997) appelle le jugement métacognitif est indéniable lorsqu'on le voit comme l'évaluation par l'apprenant de sa propre métacognition.

Concrétiser en classe la démarche réflexive

La mise en place de cette démarche réflexive est un défi passionnant à relever. D'abord parce qu'elle se modalise différemment selon les âges des apprenant-e-s. Certaines choses sont possibles pour de jeunes élèves et d'autres se développent encore chez les jeunes adultes. La majorité des tâches scolaires se prête à la mobilisation de cette démarche et il convient de lui faire une place, le plus souvent possible, même si elle n'a pas une case dédiée dans l'horaire. Si l'on veut permettre aux élèves de réfléchir à ce qu'ils font, il faut parfois penser autrement l'organisation de la classe parce qu'initier une démarche

réflexive prend indéniablement du temps. Le décloisonnement offre des pistes intéressantes et permet surtout de gérer plus facilement les élèves de manière différenciée. Les enseignant-e-s, réuni-e-s en équipes pédagogiques, peuvent alors imaginer des modalités originales pour permettre aux élèves d'explicitement leurs stratégies d'apprentissage et/ou les processus qu'ils mettent en œuvre pour réaliser une tâche.

La collecte de données factuelles et variées — en lien avec des situations d'apprentissage — est presque incontournable pour inciter et soutenir la réflexion. Pour éviter une surcharge

de l'enseignant-e, on peut associer les élèves à la cueillette de ces données en particulier lorsqu'elles sont numériques. Tablette en main, il leur est ainsi possible d'enregistrer une activité en Langues étrangères (L2), la vidéo d'une performance en Éducation physique ou encore les interlocutions d'un travail de groupe. Le traitement de ces informations nécessite la connaissance et l'usage de quelques outils qui peuvent faire gagner beaucoup de temps. Il en existe déjà aujourd'hui qui permettent par exemple de transcrire automatiquement des fichiers .mp3 de conversations entre élèves, d'annoter des enregistrements audio ou vidéo, de trier des notes numériques, etc. Être capable de traiter toutes ces informations pour en tirer profit est une compétence attendue chez les enseignant-e-s... et peut-être aussi, pour une partie, chez les élèves (voir article p. 61).

Faire parler les apprenant-e-s à partir des traces de leurs activités est l'essence même d'une démarche réflexive et le recours à des stratégies pédagogiques pour les amener à le faire est nécessaire. Ainsi, lier des objectifs d'apprentissage à une collecte de données précises, choisir de faire parler les traces collectées en inci-

tant les élèves à parler de leurs traces, consigner ce qu'ils disent, établir des constats, interpréter ces données à l'aide de cadres d'analyse, proposer des outils pour soutenir cette réflexivité (par exemple des fiches d'auto-questionnement, des cartes aide-mémoires...) et mettre en œuvre des régulations appropriées sont autant de gestes que l'enseignant-e fait déjà très régulièrement et qu'il peut développer et diversifier encore lorsqu'il met en place des démarches réflexives avec ses élèves.

L'enjeu est important et le défi mérite d'être relevé. Le modèle actuel de l'école est aujourd'hui déjà bousculé par des besoins sociaux nouveaux et surtout par l'apport du numérique qui bouleverse complètement le rapport que les apprenant-e-s entretiennent avec le savoir, avec leurs enseignant-e-s et bien sûr avec les traces de toutes sortes (qu'ils doivent apprendre à gérer... même dans leur sphère privée). Travailler les démarches réflexives, c'est vouloir des apprenant-e-s plus autonomes, plus responsables de leurs apprentissages et plus impliqués... En faisant une place aux capacités transversales, l'école ouvre une voie pour la concrétisation de ce projet ambitieux.

Références

- Allal, L., & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : un cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires. *Archives de psychologie*, 60, 265-296.
- Martin, D. (1991). (Meta)communiquer pour apprendre, c'est faire de l'oral à plein temps. In M. Wirthner, D. Martin & P. Perrenoud (Eds.), *Parole étouffée, parole libérée: fondement et limite d'une pédagogie de l'oral* (pp. 205-219). Delachaux & Niestlé.
- Melot, A.-M., & Nguyen Xuan, A. (1981). La connaissance des phénomènes psychologiques. In P. Oléron (Ed.), *Savoirs, savoir-faire psychologiques chez l'enfant* (pp. 204-259). Mardaga.
- Noël, B. (1997). *La métacognition*. De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. PUF.
- Wolfs, J.-L. (1992). Contribution à l'opérationnalisation du concept de métacognition. *Recherche en éducation: théorie et pratique*, 10(3), 3-23.

Comment le sais-tu ?

Exemple d'une démarche réflexive avec de jeunes élèves

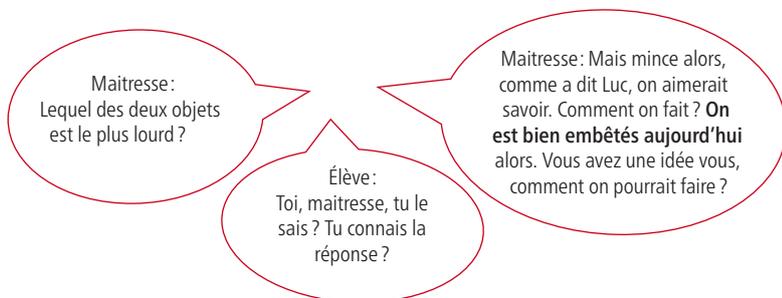
Dialogue avec une enseignante de 1^{re}-2^e années à propos d'une activité ciblée sur des modalités d'Entrée dans la Culture Scientifique à l'Ecole (projet ECSE), pour illustrer comment les jeunes élèves sont progressivement mis en posture réflexive, les amenant à se décentrer, à renoncer à une idée préconçue... à prendre de la distance par rapport à une action spontanée. Autrement dit, à oser le questionnement et à passer du «faire» à la «réflexion sur le faire», dans une logique de distanciation.

Christine RIAT

Professeure, HEP-BEJUNE

Ludivine SAUGET

Enseignante 1^{re} -2^e années et enseignante chargée de recherche, HEP-BEJUNE



Posture réflexive dès le début des pratiques scolaires

À l'aube de l'expérience scolaire, les jeunes élèves se retrouvent fréquemment plongés dans un monde nouveau, où l'habitude peut être bousculée. En effet, la forme scolaire «tente de faire apprendre des choses à l'enfant qu'il n'est pas prêt à faire spontanément» (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007, p. 131-132). Par ses propositions d'exploration, l'enseignant-e lui pose des questions qui le surprennent. Pourquoi faudrait-il passer du faire à la réflexion? Les objets du quotidien (par exemple une affiche de germination d'une graine, un objet plus lourd qu'un autre, un calendrier, etc.) deviennent des objets scolaires à interroger et pour interroger le monde (Marlot, Riat, & Roy, 2022). La-le jeune élève découvre aussi une spécificité de l'école: exer-

cer «sa pensée avec les autres, dans l'interaction didactique et la communication avec autrui» (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007, p. 132). Le langage devient un outil d'évocation permettant de parler de ce que l'on fait, de comment et du pourquoi on le fait. Associée au langage oralisé, la gestuelle est abondamment utilisée en complément ou compensation des mots non encore disponibles à 4-5 ans. L'enseignant-e reformule, permettant alors d'instaurer un espace de réflexion qui densifie et «installe une distance avec l'action immédiate» (Villard,

2016, p. 13). Comment aider les jeunes élèves à élaborer une opinion personnelle, une remise en question et une décentration de soi? Sans exhaustivité, nous allons exemplifier le propos à partir d'une recherche nommée [*Entrée dans la Culture Scientifique à l'Ecole*](#) (ECSE)¹.



Soupeser, réfléchir, vérifier. Photo: Ludivine Sauget

1 Centre de Compétences Romand de Didactique Disciplinaire (2Cr2D), sous-projet RECODIS, responsables de la recherche ECSE: LIGOZAT Florence (UNIGE), MARLOT Corinne (HEP VD), RIAT Christine (HEP-BEJUNE), ROY Patrick (HEP Fribourg).

Une recherche en cours

Le projet ECSE se penche sur l'enseignement scientifique au cycle 1 Harnos. Entrer dans une culture, c'est notamment apprendre dans l'usage des manières spécifiques de penser (raisonner), de parler, lire, écrire et agir (Jaubert & Rebière, 2020). En sciences, pour comprendre des phénomènes, il s'agit d'établir des relations entre le monde du vécu (monde des phénomènes) et le monde des idées (monde des concepts, modèles et théories) (Ligozat & Orange, 2017).

Quand la soupesée ne suffit plus

« On aimerait bien savoir la réponse. » LUC

« Ils ont le même poids, c'est quand même dur à dire. » LEA

« On est bien embêtés aujourd'hui, comment on pourrait faire ? » ENS.

« Il faudrait une balance pour peser. » EVA

Nous exposons quelques résultats issus du volet « propriétés physiques des objets », et en particulier les notions « plus lourd/plus léger que ».

Dans la séquence, un moment clé surgit lorsque l'exploration intuitive (souplesée avec les mains) ne suffit plus pour des objets de poids presque identique. Cette étape impliquant des objets litigieux est au centre de la discussion. Une paire de ciseaux et un bâton de colle sont mis à disposition des élèves. Quatre moments spécifiques sont ciblés afin de mettre en lumière les deux visées générales de la capacité à développer une démarche réflexive ([Plan d'études romand](#) – PER). L'enjeu d'enseignement réside dans la volonté de placer les élèves en questionnement et en réflexion. La formulation de l'enseignante les invite à s'engager dans la discussion « J'ai besoin de vous » ([plus de détails dans le tableau 1](#), p. 59). Car si l'adulte, en fonction de son statut, connaît la réponse, il doit laisser place aux élèves pour qu'elles et ils puissent exprimer

une opinion. Ce qu'elles et ils ne manquent pas de faire : une majorité pense que c'est le bâton de colle, une élève déclare que c'est la paire de ciseaux, une élève annonce que « c'est dur à dire ». Une incertitude existe, qui laisse place au doute et à l'ambiguïté. Cette situation d'opinions diverses et opposées génère de nouveaux questionnements. LEA trouve « qu'ils ont le même poids, c'est quand même dur à dire » ([plus de détails dans le tableau 2](#), p. 59). En lieu et place de donner ne serait-ce qu'un indice, l'enseignante invite à explorer différents points de vue : « On est bien embêtés aujourd'hui, comment on pourrait faire ? ». Ainsi, sa régulation engage à prendre conscience de l'objet de la réflexion et à offrir un temps de mise à l'épreuve, pour revenir sur la question initiale de LUC qui questionne et se questionne « on aimerait bien savoir la réponse », renvoyant ainsi le propos au collectif. EVA rebondit « il faudrait une balance pour peser ». La démarche instrumentée est évoquée. Plusieurs élèves énoncent alors des opinions personnelles comme « j'utilise surtout celle où on met les pieds dessus » ([plus de détails dans le tableau 3](#), p. 60). Plus tard encore lors de l'usage de la balance à plateaux, ([plus de détails dans le tableau 4](#), p. 60), l'enseignante les invite à interpréter un résultat et à le verbaliser. LEA parvient à contredire un propos, « ils disent en haut c'est le plus lourd, et ben c'est pas logique ».

Pour ne pas conclure

En prenant du recul sur cette séance d'une durée de 22 minutes et à force d'analyse, l'enseignante se rend compte que tous les indicateurs présents dans le PER sont abordés. Cette analyse a posteriori donne à voir le point le plus significatif : inviter les élèves à développer leur capacité réflexive en prenant le temps de réfléchir à leurs propres représentations, mais aussi à prendre du recul et tenir compte du point de vue de l'autre.



Deux objets de masse proche engageant la réflexion. Photo : Ludivine Sauget

Références bibliographiques

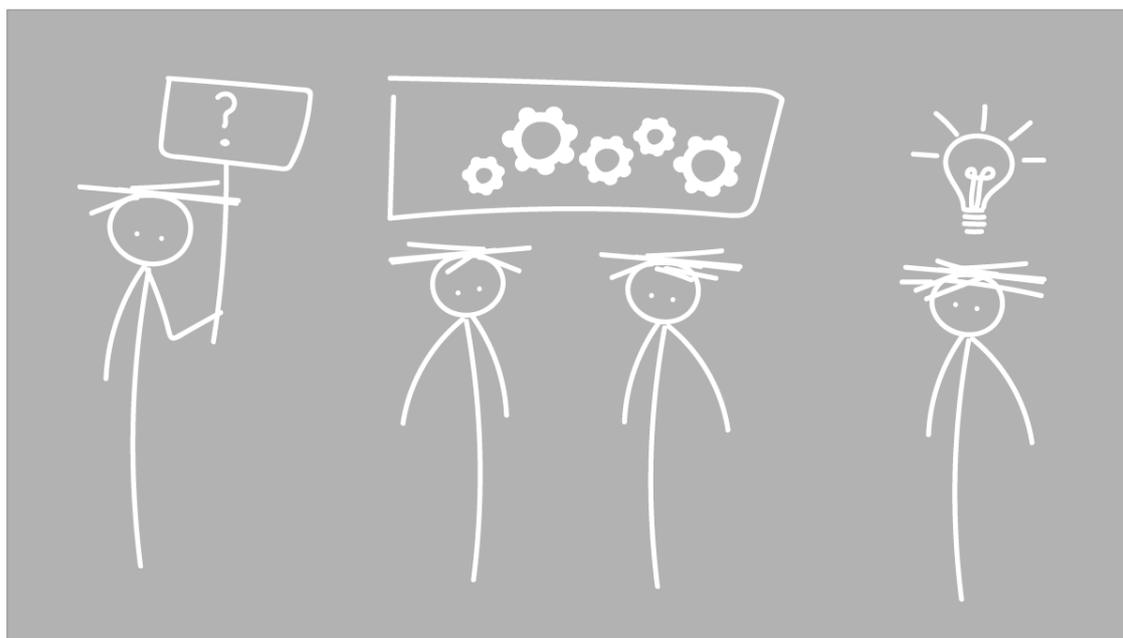
Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000/2007). *Comment l'enfant devient élève: les apprentissages à l'école maternelle*. Retz.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2020). Quels outils pour rendre compte du passage d'une langue quotidienne à une langue disciplinaire scolaire? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 42(3), 569-581.

Ligozat, F., & Orange, C. (Eds.). (2017). La modélisation des savoirs dans les analyses didactiques des situations d'enseignement et apprentissage. *Recherches en éducation*, 29.

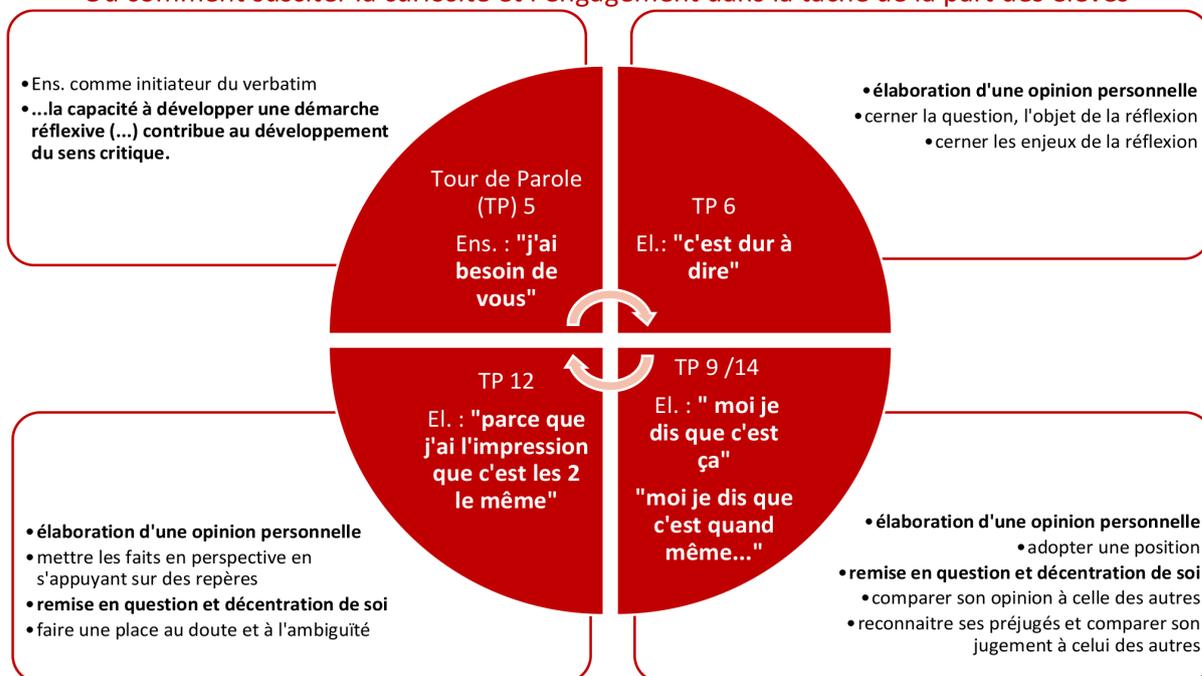
Marlot, C., Riat, C., & Roy, P. (2022). Experimental protocol poster in a «preschool» classe: an object for learning or an object to learn about? In J. Bisault, R. Le Bourgeois, J.-F. Thémines, M. Le Mentec & C. Chauvet-Chanoine (Eds.), *Objects to learn about and objects for learning 2: which teaching practises for which issues?* (Vol.11). (pp. 176-192). ISTE; Wiley, .

Villard, E. (2016). *Les traces pour apprendre: explorer le monde*. Réseau Canopé.



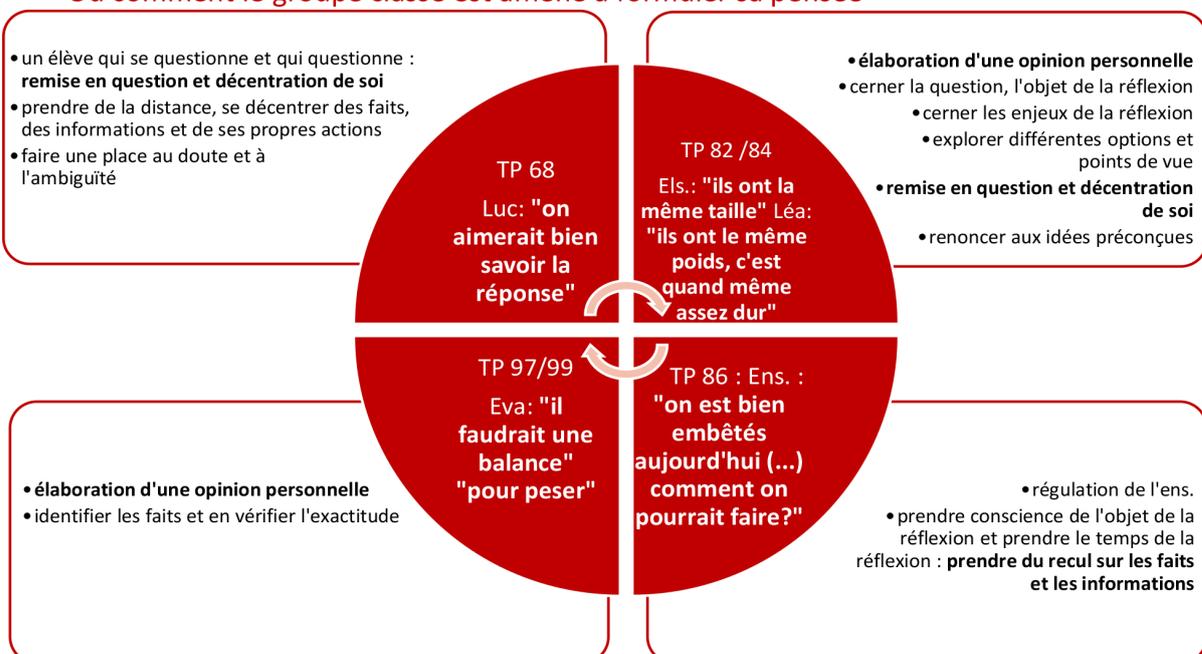
1. À propos de l'introduction d'une activité...

Ou comment susciter la curiosité et l'engagement dans la tâche de la part des élèves



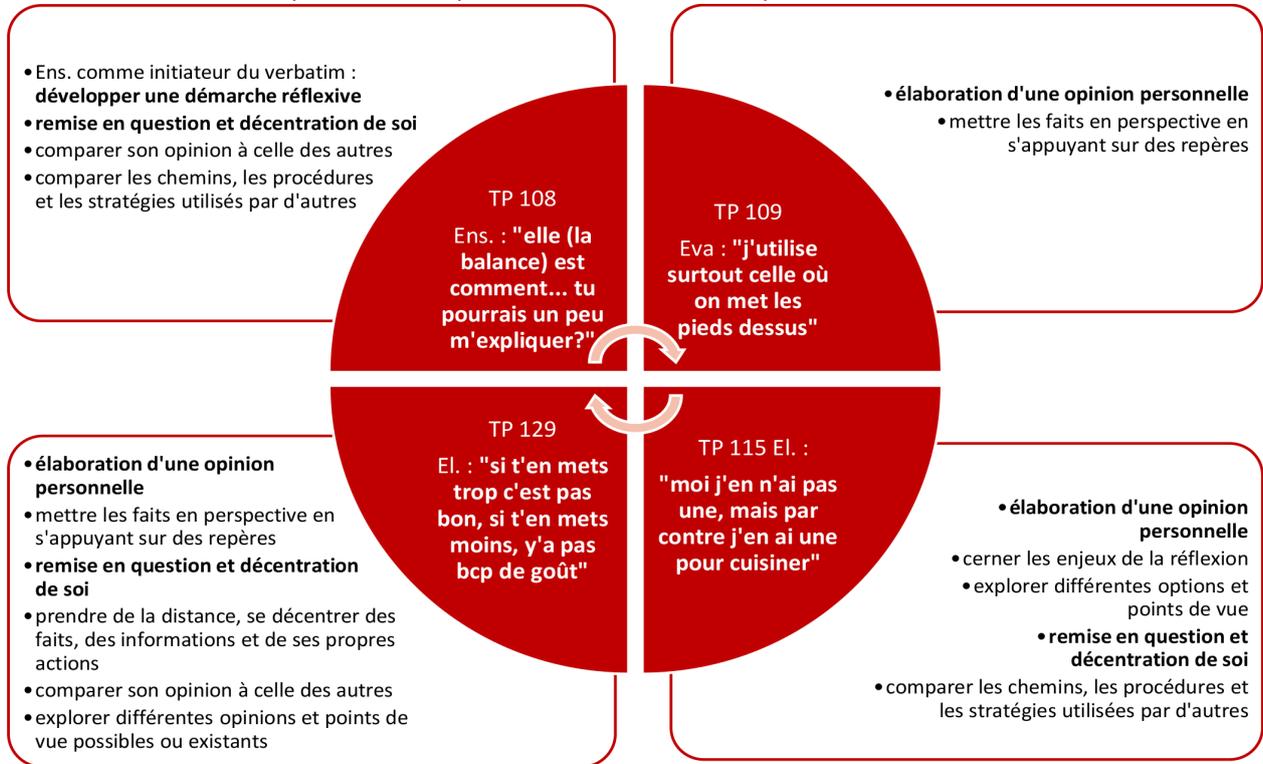
2. À propos du questionnement d'un élève...

Ou comment le groupe classe est amené à formuler sa pensée



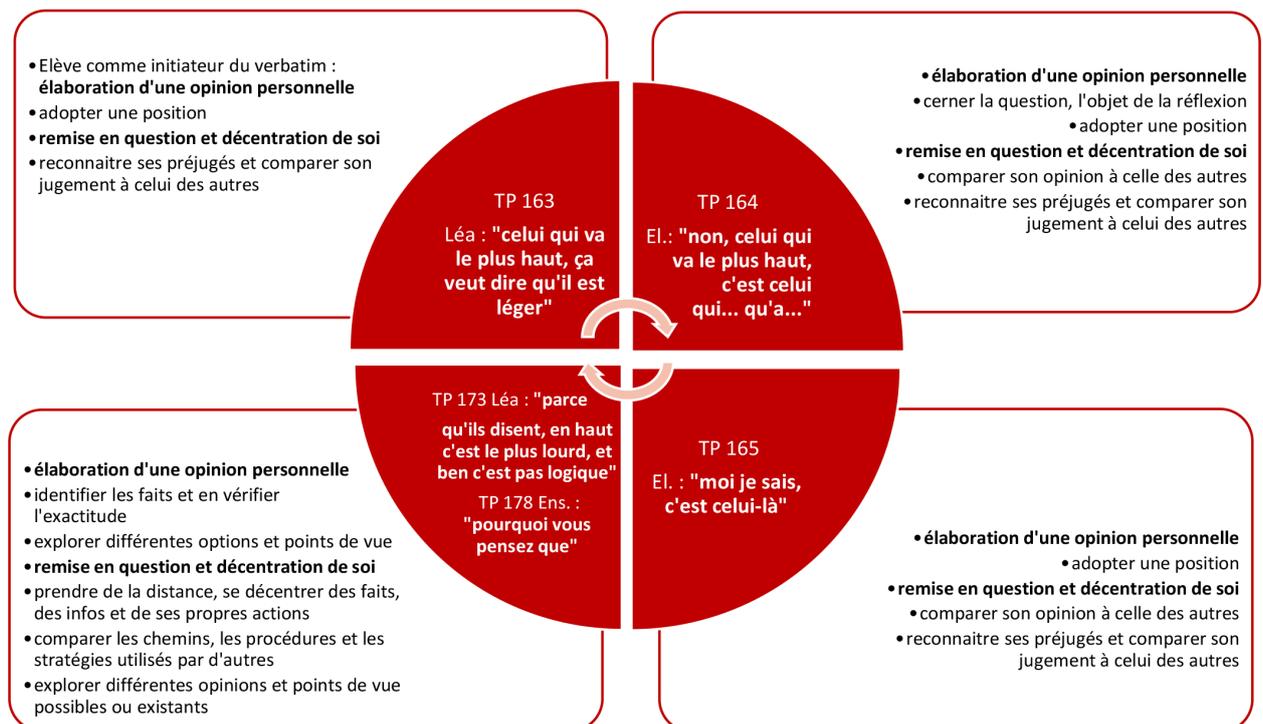
3. À propos de la découverte d'un instrument de mesure...

Ou comment partir des représentations initiales présentes chez les élèves



4. À propos de l'utilisation de la balance à plateaux...

Ou comment interpréter un résultat indiqué par la balance



Démarche réflexive, traces et technologies numériques

La démarche réflexive implique que l'apprenant prenne conscience de ce qu'il a fait. Dans ce contexte, les traces de l'activité jouent un rôle important en particulier lorsqu'elles sont produites par des technologies numériques.

Pierre-François COEN

Professeur
Département des sciences de
l'éducation et de la formation
Université de Fribourg

La démarche réflexive est intimement liée à la notion de traces. En effet, pour porter un regard distancié et critique sur une production ou plus globalement sur un apprentissage, il est indispensable que l'apprenant-e dispose de traces (aussi diverses que

possible) qui pourront déclencher un autoquestionnement et/ou une verbalisation plus ou moins guidés et soutenus. Il développera ainsi des (méta)connaissances qui l'aideront à réaliser et réguler ses activités.

Des traces qui complètent ou qui génèrent un discours

Ce travail de reconstruction de l'activité peut se faire à partir de différents types de traces. Les premières recouvrent les souvenirs que le sujet garde en mémoire après avoir réalisé une tâche. Ces traces sont soumises aux aléas de la mémoire du sujet et sont triées et/ou sélectionnées plus ou moins consciemment. Elles peuvent être enrichies par des traces du résultat final de l'action. Par exemple, un élève qui revoit un exercice de mathématique, un dessin ou qui relit son texte pourra compléter ses souvenirs par des réminiscences plus ou moins précises de certains moments de son travail. On trouve ici des supports qui permettent de faciliter l'évocation de l'action. Cette pratique est très courante lorsqu'on regarde un album de vacances et qu'une seule photo suffit pour nous remémorer le déroulement d'un évènement particulier. Cette évocation avec un support ponctuel reste tributaire de la subjek-

tivité des sujets, c'est pourquoi les traces dynamiques (conservées sous forme d'enregistrements) revêtent une importance toute particulière. En effet, en dépit des cadrages inhérents à ce type de technologie, les traces enregistrées (aujourd'hui sous forme numérique) restent de puissants leviers non seulement pour se souvenir d'une action ou d'un ressenti lié à la réalisation d'une tâche, mais plus encore pour produire un discours étayé sur la réalisation même de cette action. On passe ainsi de traces qui complètent un discours à des traces qui génèrent un discours susceptible de soutenir la prise de conscience attendue (Coen et Bouzenada, 2019). Tout cela nous montre bien l'importance des technologies numériques comme des moyens incontournables pour développer la réflexivité et accéder à l'inaccessible, et indirectement à ce qui se passe dans la tête de l'élève. Voici quelques exemples.

Exemples de traces qui produisent un discours réflexif

Un élève écrit une histoire avec un logiciel qui enregistre les états de son texte toutes les cinq secondes. Au

terme de la tâche, l'élève accède à un graphique qui lui montre comment son texte évolue dans le temps. En

observant le graphique (voir figure n° 1) l'élève comprend bien que lorsque la courbe est plate, aucun caractère n'est écrit (par exemple parce qu'il réfléchit, relit son texte,

pense à autre chose...), et lorsqu'elle monte ou qu'elle descend, c'est qu'il ajoute ou supprime du texte.



Figure n° 1 : progression du nombre de caractères en fonction du temps (tiré de *AutoéVal*).

Un dialogue réflexif entre l'enseignant et l'élève peut être engagé. Il démontre comment cette trace (produite à partir de données numériques) et comment le questionnement de l'enseignante vont soutenir la réflexion de l'élève et l'aider à prendre conscience de son propre fonctionnement.

Enseignante: Et ici à la fin, il y a un long moment où la courbe est presque plate, il n'y a que quelques petites bosses des fois.

Élève: alors c'est parce que je relisais complètement mon texte. J'ai juste fait quelques petites corrections, par exemple je me souviens que j'avais pas accordé le verbe alors j'ai ajouté «ent» et ça fait une petite bosse.

Enseignante: qu'est-ce qu'il se passe au début ?

Élève: au début, j'ai rien écrit ou presque pas, parce que je réfléchissais à ce que je voulais faire et puis ensuite, j'ai encore relu la consigne et puis après ça a marché, j'ai commencé à écrire.

Enseignante: je remarque qu'à plusieurs reprises dans le graphique, il y a des phases où tu écris beaucoup et des phases où tu n'écris rien. Tu peux m'expliquer ?

Élève: alors c'est quand j'ai écrit une phrase que ça monte et après je réfléchis à la suivante.

Un autre exemple est issu des résultats d'une application d'entraînement des livrets qui délivre à l'utilisateur ou l'utilisatrice un diagramme combinant les réponses justes ou fausses (histogrammes bleus) et le temps de réaction (courbe en rouge). La figure n'est pas simple à comprendre pour de jeunes élèves et nécessite un guidage de la part de l'enseignant-e, mais là encore, le feedback numérique peut conduire l'élève à faire plusieurs constats.

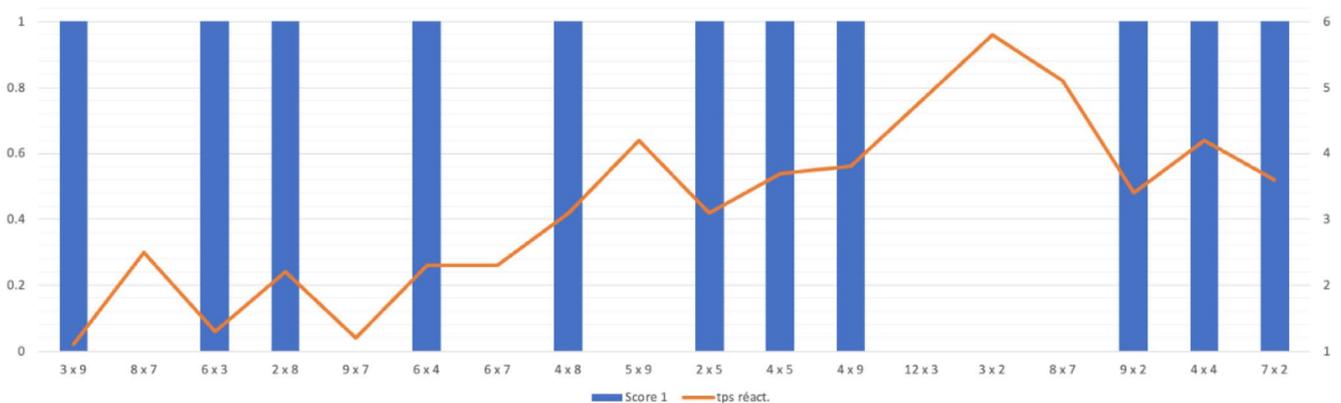


Figure n° 2 : scores d'un entraînement aux livrets avec temps de réaction (tiré de *Remue-Méninges Livrets*).

Par exemple, ce sont souvent les livrets les plus compliqués qui produisent des réponses erronées. L'enseignant-e pourra questionner l'élève à ce sujet. Par ailleurs, en observant les 6-7 dernières réponses, il fera peut-être remarquer à son élève un effet de fatigue puisque même des questions simples comme 3×2 ou 4×4 ont des réponses fausses et nécessitent plus de temps pour être données. Ces deux exemples de traces numériques montrent déjà toute la valeur de ces supports pour évoquer l'action, pour la commenter, l'explicitier et la comprendre.

Il n'est pas possible ici de montrer des exemples concrets de traces dynamiques, mais on peut facilement imaginer la pertinence que pourraient avoir un enregistrement audio retraçant les interactions entre deux enfants qui font un exercice en langue étrangère (L2), une vidéo de la réalisation d'une figure aux agrès en éducation physique ou encore d'une production musicale. La plus-value est ici encore plus importante parce qu'elle permet de réactualiser un événement labile dont l'image n'est pas toujours nette pour les élèves. L'enregistrement permet des écoutes successives au cours desquelles il est possible de cibler tel ou tel aspect en utilisant par exemple une grille d'autoévaluation. Les technologies actuelles permettent de marquer des moments précis d'un petit film ou de faire aisément de petits montages. Il est ainsi possible de comparer ou

de choisir les extraits les plus significatifs et de développer la prise de conscience des élèves.

Ces différents supports peuvent susciter la parole et conduire les élèves à verbaliser ce qu'ils ont fait, à dire comment et pourquoi ils l'ont fait. Empruntant ici la méthode de l'auto-confrontation, ces supports de traces peuvent devenir des leviers puissants pour soutenir la réflexion des apprenant-e-s et développer leurs capacités autoévaluatives et réflexives. La consi-

gnation de ces réflexions peut alors prendre place dans des cahiers d'apprentissage ou des (e)-portfolios qui peuvent être gérés par les élèves eux-mêmes. Des expériences dans ce domaine ont été réalisées dans le cadre de l'enseignement à distance durant la pandémie du COVID-19 et pourraient sans doute servir d'exemples prometteurs pour démontrer leur faisabilité en contexte scolaire, car c'est souvent la gestion de ces dispositifs qui est compliquée et qui nécessite de repenser l'organisation du travail des élèves et de l'enseignant-e.



© AdobeStock

Figure n° 3 : filmer les élèves lorsqu'ils exécutent un saut leur permet de se revoir et d'expliquer comment ils s'y prennent.

Références

Coen, P.-F., & Bouzenada Sottas, C. (2019). Une typologie des traces numériques utilisées par de futur.e.s enseignant.e.s. *Questions vives*, 31. <https://journals.openedition.org/questionsvives/3958>

Esprit critique et Éducation numérique

L'inscription de la démarche réflexive comme capacité transversale dans le Plan d'études romand contribue au développement de l'esprit critique de l'élève, essentiel à de nombreux apprentissages dans bien des domaines disciplinaires. Elle participe tout particulièrement aux compétences travaillées au sein de l'axe Médias du nouveau domaine Éducation numérique.

Jean-René GUÉNÉE

Chargé de mission multimédia
Service enseignement et
évaluation
DGEO, Genève

Réfléchir à la place de l'esprit critique dans le [Plan d'études romand](#) (PER) en lien avec l'introduction du domaine Éducation numérique pourrait, de prime abord, paraître contre-intuitif car éduquer au numérique consiste notamment à s'intéresser à l'automatisation des processus et à la délégation des gestes – voire des choix – proposées par les outils informatiques. C'est pourtant au sein de son axe Médias que se déploient un grand nombre d'apprentissages qui viennent développer l'esprit critique des élèves, autant sous l'angle d'une posture intellectuelle que d'un

ensemble de pratiques. De plus, le numérique a considérablement transformé les conditions d'accès à l'information en redistribuant les rôles d'émetteur et de destinataire et en brisant de fait la hiérarchie de l'information présente dans les médias traditionnels. Telle qu'envisagée dans le nouveau domaine disciplinaire Éducation numérique, la construction de l'esprit critique chez les élèves consiste enfin à les amener à réfléchir sur les contenus en interaction permanente avec les supports, à la fois dans des perspectives de prévention et de création.

Initiation à l'esprit critique

Selon l'axe Médias du domaine disciplinaire Éducation numérique, l'élève devra être en mesure, au terme du cycle 3, d'«évaluer la fiabilité et la portée de différentes sources d'information». Cette attente fondamentale prend sa source dès les apprentissages du cycle 1 tels que la «sensibilisation au rapport entre l'image et la réalité», la «sensibilisation aux intentions d'un message en tenant compte du contexte de communication» ou encore la «confrontation des différentes réactions face à un message issu des médias et la mise en évidence de ses propres critères de préférence». La distinction entre réel et imaginaire constitue une prémisses à la question du vrai ou du

faux dans l'information qui apparaît aux cycles suivants. Dès la première ou la deuxième année de scolarité, les élèves sont ainsi amenés – par exemple au travers d'un tri d'images – à distinguer, en s'appuyant sur des indices, des êtres ou des objets qui appartiennent à leur environnement proche de ceux qu'ils ou elles considèrent comme imaginaires. Cet éveil à l'esprit critique passe alors par un travail d'observation, de description, de catégorisation (actuel, virtuel, visible...) et d'argumentation. Il se manifeste également par l'expression d'émotions et de préférences esthétiques devant des œuvres du patrimoine culturel.

C'est au cycle 2 que l'élève va aiguïser son esprit critique par l'acquisition d'outils d'analyse plus opérationnels tels la grammaire de l'image, la comparaison des sources et des messages ainsi que le repérage des stéréotypes dans l'information. L'élève va en outre travailler cette posture intellectuelle en confrontant ses usages à ceux de ses pairs mais également à des questionnements éthiques et aux normes légales.

Au cycle 3, l'élève doit analyser et évaluer des contenus médiatiques notamment en «vérifiant la fiabilité de différentes sources d'information» et en «étudiant la composition de différentes créations médiatiques afin d'évaluer les enjeux des messages». Dans cette perspective, il ou elle devra apprendre à mener une recherche

efficace de l'information à l'aide de moteurs de recherche ainsi qu'à repérer les ressources fiables et à les distinguer de sources moins pertinentes de savoir. Cette démarche lui permet de valider des informations de manière autonome en les contextualisant, en les vérifiant et en croisant les sources. Ces compétences informationnelles se doublent d'enjeux de société au moment où les technologies de l'information et de la communication, par leur nature plus horizontale, exposent à une indistinction progressive entre le réel et l'imaginaire, entre le vrai et le faux, entre l'existant et l'inexistant, etc. C'est ainsi en identifiant et en maniant des informations fiables et pertinentes par l'exercice de son esprit critique que l'élève construit son savoir de manière autonome.

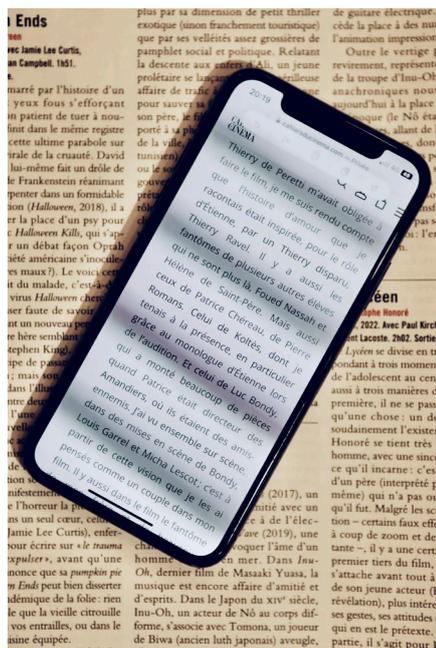


Cultures numérique et médiatique

Les compétences informationnelles ne peuvent en effet être construites sans une compréhension de l'interaction des contenus avec ses supports et ses canaux. Alors que les médias traditionnels supposaient une communication du savoir à sens unique depuis un petit groupe de personnes – partageant des intérêts scientifiques, intellectuels, économiques, politiques, etc. – vers le plus grand nombre, internet permet aujourd'hui à chacune et chacun de devenir son propre média, de s'adresser à un public au périmètre mouvant et de réendosser facilement le rôle de récepteur. Ce bousculement de la hiérarchie de la transmission de l'information est étroitement lié à la démocratisation des moyens de création, d'édition et de diffusion des contenus – qu'il s'agisse de textes, de sons ou d'images – et à l'accélération exponentielle de leur production. Les appareils, qui rassemblent toujours plus de capteurs et d'applications permettant de traiter l'information, condensent des outils qui étaient auparavant distincts. Par exemple, chacune et chacun transportent aujourd'hui dans leur poche l'équivalent d'une bonne caméra professionnelle d'il y a trente ans, un logiciel

de montage efficace et l'accès à un canal permettant de diffuser largement des images. Cette compréhension des impacts du numérique sur la société, sur la connaissance, sur la création, etc. – que le sociologue Dominique Cardon appelle la «culture numérique» – participe, en tant que démarche réflexive, à l'esprit critique des élèves.

Cet outil d'analyse et de compréhension n'empêche pas de penser et de construire une culture «médiatique» sur le temps long, dépassant le seul périmètre du numérique. En effet, si l'avènement du numérique a consisté en un certain nombre de ruptures – automatisation, accessibilité, reproductibilité infinie –, il n'en reste pas moins que les messages (textes, images, sons...) qui transitent sous forme binaire dans les réseaux optiques s'inscrivent dans la continuité de ceux qui les ont précédés. Par exemple, qu'elle soit analogique ou numérique, l'image porte en elle la question du point de vue, de la valeur expressive de la couleur, de son rapport éventuel au son si elle est animée, etc. Ces messages ont d'ailleurs toujours été conditionnés



La revue historique de critique cinématographique *Les Cahiers du cinéma* propose depuis 2005 un accès en ligne à ses articles en parallèle de la parution mensuelle du format papier. Photo : Jean-René Guénéé.

par leur support, depuis les fresques pariétales ou les tablettes de cire jusqu'à Twitter ou les NFT (*non-fungible token* – certificat digital d'authenticité). Le support est même la condition et l'essence du message. D'un point de vue pédagogique, les élèves peuvent très tôt prendre conscience de ces phénomènes de

continuité et de rupture en triant des images en fonction de leur sujet puis de leur nature (photographie, peinture, dessin et image de synthèse) ou en réalisant des images représentant un objet en recourant à trois outils différents (crayons, peinture et appareil photo...).

De la maîtrise technologique aux réalisations médiatiques

Puisque la frontière entre émetteur et destinataire se trouve ainsi réduite par le développement des usages du numérique, il convient de seconder cette culture numérique et médiatique de compétences techniques qui offrent autant une compréhension de l'environnement technologique que la possibilité de s'y inscrire de façon maîtrisée. Par exemple, la connaissance du fonctionnement d'un moteur de recherche renseigne son utilisatrice ou son utilisateur sur l'impact de certains algorithmes sur la présence et l'ordre des informations qui viennent s'afficher à l'écran. De même, la compréhension des choix sous-tendant la composition d'une interface graphique permet à la personne qui s'en sert de reconnaître les biais qu'elle implique dans l'accès à l'information ou dans la création de contenus. Enfin, la prise en considération des enjeux liés à la collecte et à la gestion des données numériques rend l'internaute plus attentif à la nature de ses recherches informationnelles.

Ces connaissances techniques, si elles ont un intérêt évident dans la prévention des risques liés au numérique, deviennent plus pertinentes encore dès lors qu'elles permettent aux élèves d'élaborer des messages

médiatiques de manière aussi créative que responsable. Du cycle 1 au cycle 3, le Plan d'études romand amène ainsi les élèves à participer, dans le cadre d'un projet collectif, à la création d'un message médiatique et, plus tard, au choix d'un média approprié en fonction d'un projet en vue de sa réalisation et de sa publication. Ces réalisations – que permet aujourd'hui la légèreté des dispositifs numériques – font des élèves des actrices et des acteurs éclairés du monde numérique dans lequel ils et elles évoluent.

Le développement de l'esprit critique au travers de l'Éducation numérique réside non seulement dans l'exercice des compétences de lecture mais également dans celles d'écriture et de réalisation. L'axe Médias amène les élèves à exercer leur esprit critique sur les informations mais également sur les conditions de création, d'édition et de diffusion de celles-ci en leur proposant de les éprouver par le biais de réalisations personnelles. L'esprit critique dans l'Éducation numérique du Plan d'études romand prépare ainsi les élèves à des usages responsables et actifs des outils numériques et médiatiques, où les choix techniques sont au service du sens des messages.

Osons, essayons et apprenons avec les capacités transversales !

Mise en œuvre dans le canton de Fribourg

Que représentent ces capacités transversales qui interrogent bon nombre d'intervenants du monde scolaire et professionnel et ébranlent leurs certitudes ? Quels rôles jouent-elles dans les classes ? Pourquoi et comment les développer ?

À l'ère de la mondialisation et de la digitalisation, la pression à l'innovation s'accroît et influence les cultures d'apprentissage. Tandis que les tâches routinières perdent du terrain, les capacités d'observation, la gestion des processus d'apprentissage, les capacités de transfert et de résolution de problèmes, ainsi que l'épanouissement de la créativité gagnent en importance. Vient s'ajouter à cela la nécessité croissante de pouvoir gérer soi-même son travail et ses apprentissages, qui exige un grand niveau de responsabilité personnelle. L'enseignement-apprentissage des capacités transversales dans les écoles, entre autres, joue un rôle essentiel à la mise en lumière de ces «*soft skills*».

Bien que les capacités transversales ne soient pas évaluées en tant que telles dans le prochain bulletin scolaire fribourgeois francophone, ces compétences ont-elles leurs places dans nos écoles ? Les défis du XXI^e siècle, notamment le réchauffement climatique, les contextes politiques et économiques, l'inclusion sociale et la numérisation, exigent de nouvelles compétences. Une attitude éthique, visant un développement durable autant de l'environnement que de l'être humain, devient un impératif pédagogique. Les capa-

capacités transversales englobent les aspects sociaux, cognitifs, éthiques et émotionnels. Le monde professionnel s'y intéresse également et une simple recherche sur internet nous permet de constater le crédit général qu'on leur accorde.

Dans le canton de Fribourg, une formation proposée au sein des établissements donne des éléments de réponses et des pistes pour soutenir les enseignants¹ dans la mise en œuvre des capacités transversales dans les classes. Plongeons-nous dans une brève présentation de cette formation au travers de quelques étapes du parcours consacré aux Capacités Transversales et à la Formation Générale du [Plan d'études romand](#) (PER). Le scénario, proposé à tous les établissements des écoles fribourgeoises francophones, vise à présenter des ressources pour enseigner et développer les capacités transversales et la formation générale ainsi que la suggestion de nombreuses pistes pour l'observation des compétences des élèves et la communication de celles-ci.

Au travers de ce parcours, les enseignants sont amenés à vivre des moments d'échanges, de découvertes, d'émotions et de démarches réflexives sur leur développement professionnel.

Christel SUDAN

Collaboratrice pédagogique
Capacités transversales –
Formation générale
Fribourg

¹ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes.

Vivre une activité

Les capacités transversales permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et concourent à optimiser et à réguler ses apprentissages. C'est dans le but d'une mise en situation que le départ du scénario amène les enseignants à reconnaître leurs qualités et partager leurs forces, comme ils pourraient le faire lors d'une activité en classe avec leurs élèves. Ensuite, un échange entre pairs est induit autour des qualités que devrait posséder un

élève du XXI^e siècle. Une réflexion est menée au travers des différentes civilisations de l'Antiquité, en passant en revue les qualités et les compétences particulières que devaient posséder les Hébreux, les Athéniens, les Romains, les Gaulois à cette époque-là. Puis, les enseignants sont amenés à se questionner par rapport à la période actuelle. L'école est-elle le reflet d'une société à une époque donnée ?

Découvrir le guide pour l'enseignant

Les capacités transversales ont des incidences sur l'organisation du travail de la classe, la réalisation d'activités ou la gestion de l'enseignement. Elles sont liées au fonctionnement individuel de l'apprenant face à une acquisition (apprendre sur soi-même et apprendre à apprendre) ainsi qu'aux interactions entre l'enseignant, l'élève et la tâche (mieux faire apprendre). Elles s'inscrivent dans une volonté de réussite scolaire et représentent une part importante du bagage dont chaque élève devrait être muni tout au long de sa scolarité en vue de son insertion sociale et professionnelle.

Les enseignants découvrent ces concepts au travers de la lecture des différents chapitres du «Guide de l'enseignant».

Ce dernier, créé par un groupe de travail composé d'enseignants, fait partie des ressources présentées afin de fournir des informations contribuant au développement et à l'observation des capacités transversales. Il a pour but d'aider à les enseigner, à les travailler avec les élèves tout au long de leur scolarité ainsi que de communiquer sur celles-ci. Après un exposé des fondements qui ont soutenu cette approche, il propose des outils et des pistes de mise en œuvre.

Observer et communiquer sur les capacités transversales

Une deuxième partie plus théorique initie les enseignants à la relecture du PER. Les capacités transversales sont définies en deux grands groupes : les capacités transversales d'ordre individuel et cognitif (les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive) et celles d'ordre

socioaffectif (la collaboration et la communication). Afin de rendre plus lisibles les cinq capacités transversales du PER, celles-ci ont été reformulées en sept capacités clés (voir tableau 1).

<p>Les 5 capacités transversales du PER reformulées pour les rendre plus accessibles</p>	<p>La collaboration</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se faire confiance pour agir • Prendre en compte l'autre et agir dans le groupe 	<p>La communication</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobiliser des ressources pour communiquer
<p>Les stratégies d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se donner des méthodes de travail efficaces • Analyser et adapter ses démarches d'apprentissage 	<p>La pensée créatrice</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve d'inventivité et de flexibilité 	<p>La démarche réflexive</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre du recul sur les faits et sur ses propres actions

Tableau 1 : Sept capacités clés

La collaboration et les stratégies d'apprentissages sont détaillées en deux capacités clés afin de permettre des descripteurs plus précis. Un groupe de travail a élaboré, pour chaque cycle, un référentiel qui répertorie un ensemble de descripteurs et de comportements observables (voir tableau 2). Cette liste structurée — mais non exhaustive — peut être utilisée par les enseignants. La création d'un tel référentiel de compétences permet d'établir pour tous les acteurs de la vie scolaire, un vocabulaire

commun. Il favorise le travail d'observation et facilite la communication avec l'enfant et les parents. Ces comportements sont repris dans un document numérisé nommé «Instrument de suivi» qui peut servir, de façon tout à fait personnelle, pour le suivi d'un élève ou une aide pour son autoévaluation. L'élève et/ou l'enseignant peuvent mettre en avant ses forces et ses défis pour progresser dans ses apprentissages.

Capacité-clé



Descripteurs

- Gère son matériel et son temps
- Maintient son effort et reste centré sur son travail
- Organise son travail

Comportements observables

Comment observer si un-e élève se donne des méthodes de travail efficace ? Par exemple il-elle :

- > Adopte une posture corporelle en lien avec la situation
- > Écoute les consignes
- > Est attentif en plenum
- > Capte les informations importantes
- > S'organise avec le matériel adéquat
- > Se réfère au programme journalier
- > Suit une démarche découpée en étapes
- > Utilise les référentiels à disposition
- > Nomme avec ses mots ce qu'on attend de lui
- > Commence son travail sans l'aide de l'enseignant
- > Réalise le travail demandé en respectant les consignes
- > Travaille sans se laisser distraire
- > Fournit des efforts face à une difficulté
- > Termine son travail dans le temps alloué
- > Termine la tâche qu'il a commencée
- > Range le matériel utilisé
- > Exécute plusieurs tâches à la suite

Tableau 2 — Exemple d'un référentiel

S'appuyer sur le PER et diverses organisations mondiales

Les compétences spécifiques aux disciplines et les compétences transversales font partie, au même titre et au même niveau, des finalités du cursus scolaire du projet global de formation de l'élève. De ce fait, les compétences que devrait avoir développées chaque jeune en fin de 11^e année pour aborder son entrée dans sa vie personnelle et professionnelle sont travaillées de manière transversale.

Le scénario clarifie les contenus du PER au sujet des capacités transversales et précise ce projet global de formation de l'élève. L'école en tant qu'institution vise le développement des qualités reconnues chez un individu par une société à une époque précise. De plus, des apports théoriques et

des rapprochements sont faits avec des curriculums de divers organismes tels que l'UNESCO et son programme [Horizon 2030](#) ainsi que le [World Economic Forum](#) (WEF) et ses objectifs pour 2020. Des liens sont tissés avec les visées prioritaires de la formation générale, renvoyant notamment à la [Charte d'Ottawa](#), ainsi qu'avec des critères du cadre «Maintenance et développement de la qualité» déployé dans les établissements fribourgeois francophones. Pour chacune de ces instances, des compétences sont relevées et nous démontrent que l'école suisse d'aujourd'hui doit chercher à développer un citoyen qui puisse affronter ou apprivoiser notre monde globalisé.

Développer les compétences transversales

Dans nos écoles, les enseignants travaillent déjà ces compétences en classe. Des projets, multiples et variés, sont élaborés afin de développer la collaboration et la communication. Des rituels sont mis en place afin de favoriser le «vivre ensemble». Des stratégies d'apprentissages sont données lors de différents cours. Des démarches réflexives

sont d'ores et déjà bien présentes dans certaines branches, scientifiques ou autres. De nombreuses thématiques sont également abordées lors de leçons d'éthique ou lorsqu'est citée la problématique du développement durable. Les émotions ne sont pas négligées au sein des classes — et c'est une chance! — car elles constituent par ailleurs

une ressource fondamentale pour l'apprentissage et la performance de chaque individu. La reconnaissance des sentiments ainsi que la réflexion y relative permettent de développer la confiance en soi, la conscience de soi et l'estime de soi, piliers des capacités transversales.

Cependant, il est nécessaire d'explicitier ces capacités transversales, de leur donner du sens, de trouver la posture adéquate en tant qu'enseignant, de les mettre en valeur, de relever les forces des élèves et de leur amener des défis afin de les faire progresser dans leurs apprentissages. Ne doutons pas que les élèves mobilisent déjà plusieurs de

ces compétences; cependant il nous revient à nous, enseignants, de les leur faire développer de façon consciente tout au long de leur scolarité.

Une activité du scénario permet aux enseignants d'échanger sur la représentation de leur rôle d'enseignant en lien avec les capacités transversales et la formation générale par rapport aux attentes institutionnelles. Puis, à l'aide d'un graphique en toile d'araignée, ils illustrent les points forts de leur pratique, pour susciter une réflexion de groupe et mettre en évidence ce qu'ils travaillent déjà en classe et développent au sein de leur établissement.

Découvrir les ressources

À la fin du parcours, les enseignants sont invités à prendre connaissance des divers documents. Sur le site [Friportail](https://www.friportail.ch/), les balises des différents cycles proposent des ressources théoriques pour l'enseignant, des activités pour la classe et des outils pour l'élève afin de travailler les apprentissages à favoriser pour développer les capacités transversales et les visées de la formation générale. On y trouve aussi des illustrations et des textes adaptés à l'âge des enfants afin de pouvoir favoriser les échanges entre l'enseignant et l'élève ou à l'intérieur du groupe-classe et expliciter les compétences recherchées. Des outils pour garder des traces du travail de l'élève sur ses capacités transversales

et des autoévaluations sont disponibles sur le site, ainsi qu'un lien amenant au guide d'entretien qui permettra d'orienter la discussion avec les parents.

Ces moyens sont élaborés par des groupes de travail, constitués d'enseignants du terrain motivés, riches d'idées et d'envies de proposer un peu de leur savoir, savoir-être et savoir-faire. Ils proviennent de divers horizons, enseignent différentes disciplines et représentent chaque cycle. C'est avec détermination et plaisir qu'ils donneront encore du temps pour le développement des compétences transversales dans le monde scolaire.

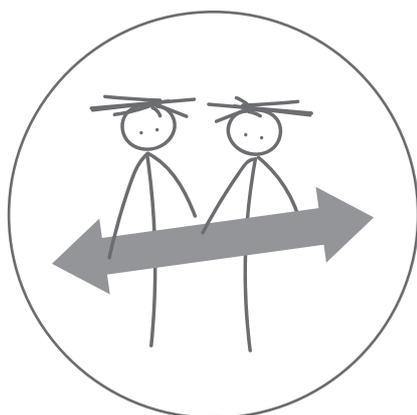
Poursuivre dans sa classe!

Comme dirait Sénèque: «Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas, c'est parce que nous n'osons pas qu'elles sont difficiles». L'enseignant, les

collègues, les camarades peuvent être des déclencheurs à l'envie d'oser, d'essayer et d'apprendre.

En savoir plus

<https://www.friportail.ch/>



Le Profil de Compétences Transversales (PCT), un instrument pédagogique au service des élèves

L'article 16 de la [Convention scolaire romande](#) (CSR) stipule que «pour la fin de la scolarité obligatoire, les cantons parties à la Convention élaborent des profils de connaissance/compétence individuels destinés à documenter les écoles du degré secondaire II et les maîtres d'apprentissage». Afin de répondre à cette volonté politique, divers travaux ont été initiés depuis 2017, permettant de clarifier les besoins, de définir un périmètre et d'esquisser les premières lignes d'un dispositif pédagogique romand. Sur la base des réflexions déjà menées au niveau intercantonal et des travaux réalisés dans le canton du Valais relatifs à une attestation de «compétences générales», la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a mandaté en 2020 un groupe interdisciplinaire, afin de concevoir un instrument romand en mesure de répondre à l'article 16, qui fasse sens et qui bénéficie pleinement aux élèves.

Ilan BITON

Coordinateur IOSP
Service enseignement et
évaluation
DGEO, Genève

Le PCT, de quoi parle-t-on ?

La question des *compétences transversales* prend de plus en plus d'importance pour accéder au monde du travail et il apparaît essentiel non seulement que ces notions soient expliquées en classe mais aussi que l'élève puisse se les approprier dans le cadre de son choix professionnel ou de formation. Ces compétences soutiennent en effet des travaux plus complexes tels qu'attendus dans l'enseignement postobligatoire et concernent à ce titre chaque élève.

Suivant une ligne qui se veut cohérente et progressive, l'instrument Profil de Compétences Transversales (PCT) se décline ainsi en un parcours de quatre séquences intervenant entre la 9^e et la 11^e années: «*À la découverte des compétences transversales*», «*Mes forces*», «*Mes compétences ont de la*

valeur», «*Mes compétences pour le futur*». Ces étapes visent à outiller les élèves pour les amener à comprendre les définitions des compétences, à les aider à identifier celles qu'elles et ils ont développées le plus, à les relier à leur dossier de candidature (CV, lettre de motivation, entretiens) et, enfin, à mobiliser ces compétences autour de leur projet de formation.

Chaque séquence comporte du matériel pour les élèves, ainsi que des précisions à l'intention des enseignantes et enseignants responsables de la démarche. L'élève garde une trace de ses travaux, notamment une attestation de ses compétences transversales, photographie de ses compétences à l'instant T, réalisée suite à une démarche réflexive et qui lui est délivrée en 10^e année.

Des compétences à découvrir et mobiliser

Dès la première séquence, l'élève découvre les 27 compétences transversales de l'instrument PCT (par exemple: fiabilité, facilité de contact, entraide, esprit de synthèse, etc.), organisées selon trois domaines – personnel, social et méthodologique. Ces compétences ont été

élaborées en cohérence avec l'organisation des *Compétences opérationnelles* du Centre suisse de services Formation professionnelle, orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO) et avec celle des *Compétences transversales* du projet Matu2023.

Les compétences transversales définies dans l'instrument PCT représentent le prolongement et la transcription des capacités transversales décrites dans le [Plan d'études romand](#) (PER) pour les élèves lors de l'orientation scolaire et professionnelle (OSP). Ces dernières permettent ainsi de faire le lien avec les attentes des formations subséquentes.

L'ensemble des compétences transversales a été étayé par des descripteurs destinés aux élèves, qui exemplifient en

action chacune d'elles. Elles sont complétées de précisions destinées aux adultes, afin de leur permettre d'apporter des nuances utiles à leurs élèves pour une meilleure compréhension de chaque compétence. À noter que ces compétences ne sont ni rattachées à une discipline ni à une profession en particulier et peuvent être mises en œuvre dans des situations très diverses.

Compétence transversale (exemple)	Descripteurs pour l'élève	Précisions pour les adultes
Capacité de concentration	<ul style="list-style-type: none"> J'accomplis mes tâches sans me laisser distraire. Je reste concentré-e malgré les perturbations. 	L'élève reste centré-e sur le travail qu'elle/il commence et ne se laisse pas distraire par des éléments extérieurs. Elle/il ne disperse pas son attention et se focalise sur l'essentiel.

Exemple de descripteur pour une compétence.

Chaque élève est susceptible de déployer l'ensemble des compétences de manière plus ou moins appuyée dans son quotidien. Ce potentiel de développement est une de leurs caractéristiques. En effet, on les différencie largement de ce que l'on pourrait appeler des « traits de caractère » car elles peuvent être travaillées consciemment et ne sont donc pas figées. Il s'agit donc de se concentrer sur les

compétences en plein développement chez les jeunes, et non sur leur personnalité.

L'idée est ainsi de s'inscrire dans un mouvement éducatif qui tend à promouvoir l'apprentissage et le déploiement des compétences tout au long de la vie.

Le PCT, une démarche avant tout autoévaluative

La démarche de l'instrument PCT est essentiellement autoévaluative pour les élèves et s'appuie sur l'exploration de ces 27 compétences transversales. Cette autoévaluation repose sur l'estimation du développement de chaque compétence, afin d'identifier celles qui sont particulièrement étendues chez l'élève et celles qui sont prépondérantes dans les formations visées.

En ce sens, cette démarche autoévaluative représente pour les élèves une réelle contribution à la préparation au choix scolaire ou professionnel, l'attestation délivrée marquant un simple jalon au cours du développement de leur projet.

De son côté, l'enseignante ou l'enseignant pilote l'instrument et les étapes, entérine les résultats de la démarche quant aux compétences transversales retenues pour

l'attestation. Leur rôle est donc de garantir le sérieux de la démarche entreprise, de constater la capacité des jeunes à adopter une posture réflexive et de développer leur capacité à s'autoévaluer.

Les parents sont également impliqués dans le processus en tant que partenaires essentiels, ce qui offre l'occasion de nouer le dialogue autour d'aspects positifs et valorisants de leur enfant. D'autres personnes de référence (professionnelles ou professionnels qui encadrent le jeune, maitresse ou maitre de stage préprofessionnel, adultes qui connaissent bien l'élève dans le cadre scolaire ou extrascolaire, etc.) contribuent à la démarche dans une approche coévaluative. L'élève est amené à les solliciter directement pour qu'elles puissent apporter un éclairage sur les compétences qu'il ou elle a sélectionnées.

Le PCT, un levier pédagogique

L'instrument Profil de Compétences Transversales s'inscrit dans le projet global de formation de l'élève du PER, transcrivant les Capacités transversales du PER pour les élèves et contribue notamment aux apprentissages de l'objectif en Formation générale FG 33 — Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle (cf. PER).

La démarche apporte ainsi une vraie plus-value pour les élèves, notamment dans le cadre de leur réflexion sur l'OSP quant à la connaissance de soi par rapport à ses

compétences transversales. En effet, l'instrument PCT permet à chaque élève de mieux se connaître, en la ou le conduisant à prendre conscience des compétences transversales qu'elle ou il mobilise déjà dans son quotidien.

En amenant une réflexion sur des compétences dont le champ d'application est bien plus vaste que le cadre de l'école, l'élève peut sortir des carcans disciplinaires pour valoriser ce qui ne figure que rarement dans les documents et résultats scolaires.

À travers ces séquences, l'enseignante ou l'enseignant en charge de la démarche pourra tisser un lien spécifique avec ses élèves, apprenant à identifier leurs forces et ainsi à mieux les accompagner dans leur quotidien scolaire et dans leurs choix de formation. Ce faisant, l'ensemble donne davantage de force aux apprentissages disciplinaires classiques, lesquelles contribuent notablement au développement des compétences transversales.

En définitive, cette ouverture d'horizon permet de renforcer l'estime de soi de l'élève, d'affirmer son potentiel de développement, en faisant reconnaître ses compétences par autrui, d'assurer sa capacité d'agir, de dire, de faire

Perspectives

Une phase pilote de l'instrument PCT est encore nécessaire, afin d'évaluer l'adéquation des séquences avec le public concerné, contribuant à inscrire le projet dans une dynamique d'amélioration continue. Dès lors, le dispositif continuera à se déployer sur l'ensemble des années de scolarité du secondaire I, visant également à apporter à l'attestation un caractère intercantonal pour une meilleure reconnaissance auprès des milieux professionnels et académiques.

Pour conclure, l'instrument PCT, comme réponse à l'article 16 de la Convention scolaire romande (CSR), offre un outil au service de l'élève, pour une meilleure connaissance de soi, indispensable à toute réflexion quant à l'orientation

— et au final — d'être actrice ou acteur de ses choix de formation; en d'autres termes:

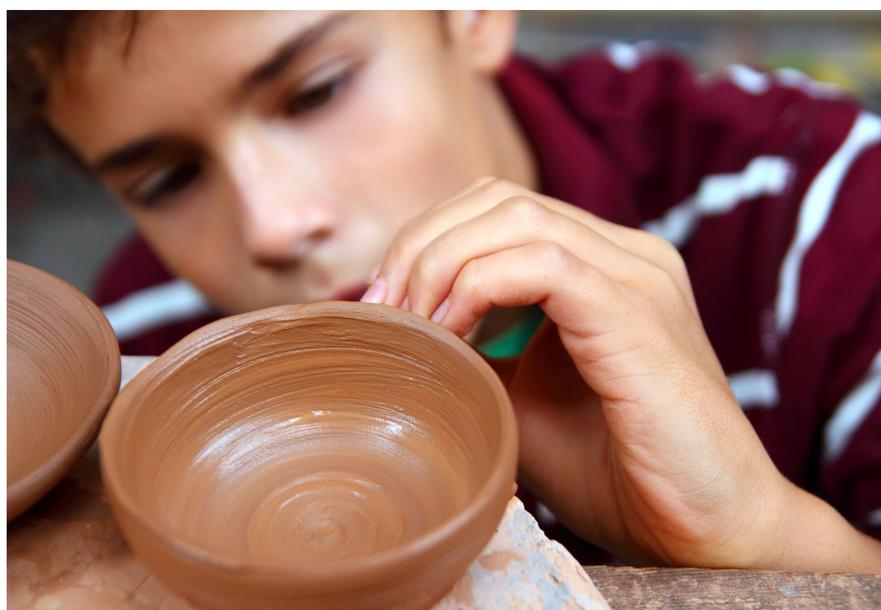
[...] construire «l'estime de soi», qui ne se réduit pas à la «confiance en soi». Paul Ricœur nous dit qu'elle est à la foi affirmation de soi et reconnaissance d'autrui. Elle est principalement liée au «pouvoir faire», à notre capacité d'agir, de dire, de faire. On apprend à s'apprécier parce que l'on est l'auteur de nos actes, capacité à agir qui constitue notre propre humanité, mais aussi celle de l'autre. Conquête lente et difficile, elle requiert de croire en soi. Et on ne croit en soi que parce que quelqu'un croit en nous. On ne vaut plus seulement par ce que l'on est, mais par ce que l'on fait. (Vannini, 2016)

scolaire et professionnelle, apprentissages inscrits dans le PER (FG 33). Il renforce également la prise de conscience par les élèves des attentes des mondes académiques et professionnels à travers des compétences transversales qui décrivent de multiples dimensions en développement.

Dans la poursuite de cette vision, il est vivement souhaité que ces compétences transversales puissent continuer à être travaillées avec les élèves non seulement dans la scolarité obligatoire mais également au-delà, afin qu'elles s'inscrivent dans un mouvement d'apprentissage et de développement tout au long du parcours de formation et du parcours de vie.

Référence

Vannini, M. (2016, 21 octobre). Eirick Prairat: quelle éthique pour l'enseignant? *Le Café pédagogique*.
<https://www.cafepedagogique.net/2016/10/21/eirick-prairat-quelle-ethique-pour-lenseignant/>



Les capacités transversales dans le monde professionnel: des compétences qui font la différence

Les bénéfices de l'enseignement des Capacités transversales dépassent les apprentissages et le temps scolaires, comme cela a été mentionné à plusieurs reprises dans ce numéro du Bulletin de la CIIP; en effet, les compétences acquises tout au long de la scolarité permettent aux élèves de transférer et d'ancrer leurs apprentissages dans le quotidien, dans leur vie personnelle et sociale, ainsi que, plus tard, dans leur formation et leur vie professionnelle.

Les capacités ou compétences transversales sont d'autant plus utiles et valorisées aujourd'hui par les formateurs, formatrices et entreprises que la société connaît une mutation sans précédent, dont l'une des conséquences est une transformation majeure du monde du travail. En effet, à l'ère de la digitalisation et des défis environnementaux, géopolitiques ou économiques notamment, de nombreuses tâches sont abandonnées ou automatisées, tandis qu'un certain nombre de compétences se révèlent cruciales pour répondre aux exigences de contextes professionnels en constante évolution. La capacité à travailler en équipe, à faire preuve de flexibilité, de créativité et

d'innovation ou encore à apprendre et à résoudre des problèmes font partie des compétences recherchées chez les travailleurs et travailleuses, en Suisse comme ailleurs dans le monde. Si les diplômes conservent leur validité, ce qu'on appelle souvent les *soft skills* dans les milieux professionnels, gagnent en importance et deviennent des critères qui peuvent faire la différence, aussi bien au moment du recrutement que pour le maintien en emploi ou, en particulier, lors d'une réorientation professionnelle.

Pour en savoir plus, nous vous proposons de consulter les liens ci-dessous.

Articles

Duc, B. & Lamamra, N. (2018).

[La centralité des compétences transversales.](#) *Skilled*, 2, 4-7.



Kaiser, H. & Lüthi, I. (2018).

[Des compétences pour un monde professionnel en mutation.](#) *Skilled*, 1, 3-6.



Conférence en ligne

Berthaud, N. (2018, 13 mars). [Les soft skills ou compétences transversales](#) [conférence en ligne].

Le goût de l'avenir, Conférences, saison 5, le cnam Pays de Loire. Nantes





Parole aux partenaires

Le Bulletin de la CIIP donne l'occasion aux associations partenaires d'exprimer, si elles le souhaitent, leur opinion et leurs suggestions sur la thématique retenue à partir des souhaits et réflexions exprimés dans la commission consultative des associations partenaires ([COPAR](#)).

La COPAR est l'organe ad hoc réunissant les représentant-es des associations précitées ainsi que des milieux de la recherche en éducation, et des représentant-es de conférences de la CIIP. Elle procède régulièrement à des échanges d'informations et conduit des réflexions communes, pouvant amener à des recommandations pour l'amélioration du système éducatif dans le cadre de l'Espace romand de la formation.



Fédération des Associations de Parents d'Élèves de la Suisse Romande et du Tessin ([FAPERT](#))



Syndicat des enseignant-es romand-es ([SER](#))



Conférence latine des chefs d'établissement de la scolarité obligatoire ([CLACESO](#))

KSGR
CDGS
CDLS
CDGS



Conférence des directrices et directeurs de gymnases suisses romands et tessinois ([CDGSRT](#))

SSRE  SGBF

Société suisse pour la recherche en éducation
Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Società svizzera di ricerca in educazione

Société suisse pour la recherche en éducation ([SSRE](#))

Parents d'élèves (FAPERT)

Mystérieuses capacités transversales

Vues du côté parents (et enfants), les capacités transversales telles que présentées par l'école restent abstraites. Pourtant, elles sont considérées comme toujours plus essentielles, tant pour l'apprentissage scolaire que par la société. Certains parents appellent l'école à concrétiser sa mission dans toutes ses dimensions. Mais l'école n'est-elle pas au cœur d'injonctions contradictoires qu'illustrent certaines compétences transversales ?

Laurence NGUYEN-FAGNONI

Déléguée FAPERT pour la commission consultative des associations partenaires (COPAR)

«Les capacités transversales à l'école, ça vous évoque quoi ?» Silence. Une moue. Et un «pffffff...» Voilà pour les réactions des parents et ados que je sondais pour cet article. Puis les idées venaient... Pour une maman, c'est «faire les liens entre les matières». Un grand de 18 ans répond : «des choses qu'on sait faire et qui serviront à autre chose ?» Pour ma part, je me souvenais que dans les «petites classes», elles apparaissaient dans les bilans intermédiaires de mes enfants. Mais, mauvaise élève que je suis, j'étais incapable de les citer... Piquée par le mystère, je me tourne vers internet. Me voilà sur le [Plan d'études romand](#) (PER) : «Collaboration / Communication / Stratégies d'apprentissage / Pensée créatrice / Démarche réflexive». Vues ainsi, les capacités transversales semblent une évidence. Mais... concrètement, ça se traduit comment à l'école ? Me revoilà dans mon ignorance.

J'avais noté une autre réponse lors de mon petit sondage : «Les capacités transversales, ça ne signifie certainement pas grand-chose pour les parents. En revanche, apprendre à apprendre, coopérer, débattre dans les règles de l'art, faire preuve de leadership ou sortir des sentiers battus sont plus parlants.» Ne s'agirait-il donc que d'une affaire de mots ? L'institution scolaire utilisant

un jargon pédagogique, les parents celui de leur univers professionnel et social ? Au-delà des mots, certains parents d'élèves de 8^e-11^e, dans un autre contexte, appelaient en tous cas l'école à assumer toutes ses facettes : «L'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage de formules, c'est aussi un lieu de socialisation, de rencontres multiples et d'élan préparant le futur de nos enfants. L'école a parfois tendance à l'oublier. Il n'y a pas que les notes et les devoirs qui comptent.»

Une attente notamment : outiller les élèves pour une meilleure autonomie, donc comment bien s'organiser et apprendre à apprendre (**stratégies d'apprentissage**). À la rentrée, un parent s'étonnait : «On leur demande de faire un résumé en histoire, mais ils n'ont pas appris à le faire». Ou encore, «Des profs lui conseillent de mieux s'organiser, d'être plus concentré. Mais comment ?» Un autre parent questionne : «Comment mon enfant peut-il savoir qu'il est "auditif", comprendre comment fonctionne son attention ?



N'est-ce pas le rôle de l'école? Les apports des neurosciences sont-ils d'ailleurs pris en compte?» Une maman rapporte encore les paroles de son enfant à sa rentrée en 9^e: «Le prof nous a dit: à vous de vous débrouiller maintenant, vous êtes grands!». Je réalise que, moi aussi, je dis ça à mes enfants. Par fatigue, mais aussi pour leur signifier «vous avez la capacité de le faire!». Cependant, par quel miracle un élève quittant la bienveillante école primaire en juin serait-il devenu un élève «autonome» en aout? Serait-ce ici l'occasion de convoquer les compétences de coopération? Plutôt que de renvoyer l'élève vers son insuffisance individuelle, on pourrait imaginer l'entraide entre pairs, pour échanger des «trucs» méthodologiques?

Cette question de l'«autonomie» me rappelle des situations où des élèves, confrontés à un problème, n'osent pas solliciter les enseignant-e-s, la Direction, etc. Les parents, s'ils finissent par intervenir, s'entendent parfois dire: «C'est la responsabilité de l'enfant, à lui de se prendre en main pour venir nous voir.» Certes, mais qu'un enfant prenne naturellement une telle initiative vis-à-vis d'un adulte, est-ce une attente réaliste à l'école, lieu de la relation asymétrique? N'y a-t-il pas contradiction fondamentale entre d'une part le cadre scolaire qui exige de respecter règles, autorité et hiérarchie, et d'autre part le développement des compétences nécessaires à ce type de situation (analyse du problème, de ses émotions, des enjeux, alternatives et ressources)?

N'en serait-il pas de même pour la pensée créatrice, potentiellement victime d'une injonction paradoxale (on ne peut y obéir sans désobéir)? À Singapour dans les années 2000, ses dirigeants réalisent que, pour poursuivre le développement économique de la cité-État, il ne suffira plus d'avoir une population éduquée et disciplinée. Le nouveau mot d'ordre est: «SOYEZ INNOVANTS!» Seulement, la créativité ne se décrète pas. Elle émerge d'un environnement fertile, encourageant l'essai-erreur, l'ouverture aux «têtes qui dépassent», l'affranchissement du regard de l'autre, la mise à distance de l'intérêt collectif, etc. Bref, un environnement propice à la liberté de penser autant que d'agir, peu naturelles dans le système de valeurs asiatiques d'un régime autoritariste. De la même façon, l'école peut-elle réellement favoriser la «pensée créatrice», donc la pensée divergente, tout en demandant aux élèves le strict respect du cadre posé? Comparaison (im)pertinente?

Autre illustration: on a trouvé une copie d'un devoir de 1852 dans une école d'ingénieurs. Le titre: *Projet de chauffage*. Dessous, dessiné avec application, un mur de briques avec l'inscription «la chaudière est derrière le mur». Note: zéro. Élève: Gustave Eiffel... Le futur célèbre ingénieur aurait-il obtenu un 6 si sa pensée divergente avait été valorisée? Dans le même temps, je me demande à quoi ressemblerait une classe constituée de «Gustaves»...

Quittons l'individuel pour la dimension de la coopération. Comme mère d'élèves, j'ignore en fait si, à l'école, ces comportements sont favorisés, voire évalués, surtout après la 8^e, avec des groupes qui changent chaque 45 minutes. Spécifiquement chez les «grands», avant même de penser à collaborer, il peut y avoir déjà la difficulté à exister face aux autres. Une maman dit: «Pour une ado, se confronter à des pairs et des adultes sont des difficultés en soi.» Plus fondamentalement, l'école peut-elle être *en même temps* un lieu de coopération (le collectif), et un lieu d'évaluation et de pression individuelles? Un incubateur de futurs professionnels soumis à la concurrence, et une pépinière de futurs citoyens qui feront vivre la démocratie? D'ailleurs, espérons-nous (les parents) que notre enfant réussisse à l'école? Ou réussisse avec les autres? Il serait aussi intéressant de sonder les élèves. Une ado disait: «Noah* est nul, tant pis pour lui!»

Pourtant, la capacité de coopération et autres *soft skills* semblent être considérées comme essentielles, autant par le monde professionnel que par la société en général. Au final, pourrait-on dire que ces compétences n'appartiendraient ni à l'école, ni à la maison, ni au job, mais à la vie?

Revenons à ma réalité de maman. Puisqu'elles sont si essentielles, ces compétences, comment apparaissent-elles dans les bulletins scolaires? J'imagine un élève peu «matheux» mais capable de motiver sa classe à participer à un concours vidéo sur le théorème de Pythagore. Aura-t-il un retour détaillé dans son bulletin? Rien n'est moins sûr. Alors, seraient-ce des compétences fantômes? Essentielles *en principe*, mais peu visibles? J'entends parler d'une réforme de l'évaluation dans mon canton, où (si je comprends bien) l'élève n'apprendrait plus pour être évalué, mais serait évalué pour apprendre, et ce, basé sur l'ensemble des compétences. Au point de rendre visibles et mesurables ces capacités transversales? Verrai-je un jour sur un bulletin: «En handball, Tom* s'implique peu dans le jeu mais est champion pour constituer de bonnes équipes?» Les capacités transversales seront alors mises dans la lumière.

Au fait, si elles sont transversales, ces compétences devraient se voir à la maison, non? Suis-je moi-même capable de les valoriser en tout temps? Pas sûr, mais j'espère progresser, et ose rêver que, quand l'école sera prête, moi aussi, et que je pourrai alors contribuer aux bulletins scolaires avec un «Tom* prépare parfois le repas pour toute la famille»...

Le partenariat famille-école, ça pourrait ressembler à ça, à l'avenir?

* Prénoms fictifs

Les capacités transversales, une réalité, un besoin

Que l'on parle de capacités transversales, de savoir-être ou dans le domaine professionnel de *soft skills*, toutes ces compétences, qui ne sont certes pas enseignées pour elles-mêmes comme l'indique le [Plan d'études romand](#) (PER), prennent une place considérable dans le développement personnel et scolaire de l'élève. Cette place devient prépondérante quand on prend le temps d'analyser les attentes du monde professionnel.

David REY

Président du SER

Qu'il s'agisse de collaboration, de stratégies d'apprentissage ou encore de pensée créatrice pour ne citer que celles-là, les enseignant-es ont intégré depuis bien longtemps la nécessité de développer ces compétences liées au comportement des élèves en sus de celles dites « techniques ». Plusieurs embuches liées à ces compétences existent cependant. Comme elles ne sont pas travaillées pour elles-mêmes ni forcément évaluées en tant que branche d'apprentissage, il n'est pas aisé de les promouvoir et de dégager suffisamment de temps sur l'ensemble de la scolarité pour les développer de manière aussi complète que souhaitée. De plus, il convient de continuer à combattre l'idée qu'une compétence doit être évaluée par une note afin d'être validée. Les demandes et attentes du monde professionnel quant aux capacités espérées des futur-es apprenti-es et apprenant-es pourraient bien changer la donne.

Il n'est pas possible de nier que les compétences transversales ou *soft skills* gagnent du terrain et sont de plus en plus prisées par les recruteur-es ou patron-es. Les entreprises ont conscience de l'importance du facteur humain dans le développement et la réussite de leurs projets. Il est dès lors attendu de la part des apprenant-es qu'ils puissent mobiliser des aptitudes comportementales dès le début de leur apprentissage professionnel.

Or, comme tout savoir, ce savoir-être, ces compétences si appréciées dans le milieu professionnel font partie des apprentissages indispensables. Pour répondre aux attentes, il convient d'amplifier le travail effectué dans les écoles afin d'apporter aux jeunes les outils nécessaires à leur vie professionnelle. S'intégrer dans une équipe, collaborer activement, organiser son travail individuellement ou collectivement, définir les rôles de chacun-e, être à l'écoute des autres, faire preuve d'imagination, de créativité, de réactivité, toutes ces compétences permettent de progresser et d'évoluer de la meilleure des manières dans le milieu qui nous entoure et cela est d'autant plus vrai dans le domaine professionnel.

Les écoles doivent travailler de concert au développement global des jeunes. Ainsi chaque élève devrait pouvoir s'épanouir, développer sa confiance en lui et une bonne estime de soi afin d'aborder les défis futurs.

Comment y arriver ?

Les intentions sont là, le cadre est bien présent, mais actuellement peut-on être satisfait de la place faite aux capacités transversales à l'école ? Il semble évident qu'il est possible et nécessaire de faire mieux.

Le temps à disposition n'est pas extensible, la matière déjà présente dans les programmes est conséquente, les

attentes institutionnelles et celles des parents quant aux résultats sont bien présentes. Comment faire, dès lors, afin d'intégrer au mieux ces apprentissages et d'éviter que cela reste des «vœux pieux» inscrits en toutes lettres dans un plan d'étude mais difficilement applicables en raison de contraintes d'un autre temps ?

Faut-il avoir le courage de laisser une part dans la grille horaire au développement de ces compétences ? La question est sans aucun doute légitime et il serait vain de chercher à mettre en place quoique ce soit sans avoir pris le temps d'y réfléchir. Sans être absolument affirmatif, je pense qu'il n'est guère possible d'apporter aux jeunes ce dont elles et ils auront vraiment besoin sans clairement intégrer ces capacités transversales dans leur cursus scolaire. Elles seront certainement développées dans les différentes branches, mais cela sera-t-il suffisant ? Le risque que chaque enseignant se renvoie la balle et attende que l'autre fasse le travail est grand. Ne faut-il pas changer de paradigme et oser revoir les objectifs prioritaires pour les élèves qui s'orientent vers des apprentissages ?

Nous visons à mener nos élèves à devenir des individus responsables, capables de faire preuve d'initiative, de réflexion, de créativité, mais est-ce que l'école actuelle remplit vraiment

cette mission ? Le carcan des plans d'études ne limite-t-il pas trop cet objectif ?

Cette approche volontairement provocatrice n'a pas pour objectif de remettre en cause — pas totalement — ce qui se fait actuellement, mais invite plutôt à ouvrir le champ de la réflexion à toutes les personnes concernées.



© AdobeStock

À une époque où l'instabilité politique, sociale ou sanitaire contraint chacun à s'adapter, à réviser son jugement, il convient d'offrir à notre jeunesse la capacité de se réinventer et de faire preuve d'imagination.

La sélection de la Doc

Le secteur Documentation de l'IRDP propose un choix d'ouvrages et d'articles en rapport avec la thématique des capacités transversales:

- Beaucher, H. (2021). Les compétences de vie: une priorité internationale. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 87, p. 12-16.
- Becquet, V., & Étienne, R. (Éds). (2016). Les compétences transversales en questions: Enjeux éducatifs et pratiques des acteurs. *Éducation et socialisation*, 41. <https://journals.openedition.org/edso/1630>
- Bosmans, D. (2022). Trois scénarios pour cinq capacités transversales. *Éducateur*, 5.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand*. CIIP. <https://www.plandetudes.ch/per>
- Coulet, J.-C. (2019). Compétences transversales: quelques suggestions pour s'affranchir d'un mythe. *Recherches en éducation*, 37. <https://doi.org/10.4000/ree.802>
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF éditeur.
- Dutrévis, M., & Rastoldo, F. (2020). *Compétences transversales: les bénéfices de sortir de l'implicite*. Service de la recherche en éducation. <https://www.ge.ch/document/22569/telecharger>
- Les capacités transversales. (2012). *Résonances*, 8.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* ESF éditeur.
- Pons, F., Giménez-Dasí, M., Sala, M.N., Molina, P., Tornare, E., & Andersen, B. (2015). Compréhension et régulation des émotions à l'école. In M. Crahay & M. Dutrévis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 116-142). De Boeck.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. ESF éd.
- Tardif, J. & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation: une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, 29-45. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029>

L'école au cœur de la vie sociale

Pour illustrer quelques-uns des courants pédagogiques influents des dernières décennies, la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire (FVPS) a exploité les 1000 heures de rushes du film *Tableau Noir* (2013) d'Yves Yersin, tourné dans une petite école des Montagnes neuchâtelaises. Ce projet montre la vie des élèves, leurs contacts au quotidien, leurs émotions et, surtout, la pédagogie mise en place par l'enseignant principal et ses collègues, qui s'inscrit dans une éducation globale des élèves. On y découvre diverses démarches pédagogiques qui font une véritable place à la collaboration, à la communication, à la créativité et aux autres compétences transversales – toujours en relation étroite avec les enseignements disciplinaires – et, plus généralement, une pédagogie qui donne sens aux apprentissages.

L'IRDP a contribué à cet extraordinaire projet.

<https://tableau-noir.musee-ecoles.ch>



Photo: Philippe Pache © Collection Fondation vaudoise du patrimoine scolaire (FVPS)

Cette revue applique les rectifications orthographiques de 1990. En ce qui concerne la rédaction non discriminatoire, le choix a été laissé à chaque auteur-e quant à l'application ou non d'une forme d'écriture inclusive et à la manière de la mettre en œuvre le cas échéant.



© AdobeStock

impresum

Bulletin CIIP N° 6, décembre 2022

Comité de rédaction

Anne Bourgoz, Pascale Marro, Viridiana Marc, Camil Schneider

Mise en page, graphisme et illustrations

Doris Penot, IRDP

Relecture

Doline Abercrombie

Couverture

freepik

Éditeur et ©

Secrétariat général de la Conférence intercantonale de l'instruction publique
de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)

Faubourg de l'Hôpital 68, Case postale 556

2002 Neuchâtel

Suisse

+41 32 889 69 72 – ciip@ne.ch

Édition en ligne : www.ciip.ch



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN