

# 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>

