

# Cimenter les apprentissage : une vision fondamentale

P. Geulette

INTER*faces*



## TABLE DES MATIÈRES

<i>Cimenter les apprentissages : une vision fondamentale</i>	5
<i>Introduction générale</i>	5
<b><i>Première partie : cadre général et compétence particulière</i></b>	<b>8</b>
<i>Introduction : L'huile et le moteur</i>	8
<i>Chapitre 1 : Petits aperçus historiques</i>	10
1. Regard général sur l'école	10
2. Regard général sur les compétences transversales	12
3. Regard sur le monde professionnel	13
4. Regard sur le monde scolaire	13
<i>Chapitre 2 : Mise en relation d'une compétence transversale avec la pratique de plusieurs disciplines</i>	21
1. Préambule	21
2. Envisager des possibles avec ses élèves	21
<b><i>Deuxième partie : une compétence transversale et sa mise en pratique</i></b>	<b>26</b>
<i>Introduction : Aidons les élèves à « se pauser »</i>	26
<i>Chapitre 1 : Pratiquer la métacognition avec ses élèves</i>	28
1. Aspect théorique	28
2. La métacognition au jour le jour à l'école	31
3. Pour en terminer avec la métacognition	35
<i>Chapitre 2 : Outils de mise en pratique</i>	36
1. La résolution de problèmes	36
2. Mesurer des grandeurs dans des situations de fractionnement	38
3. Un savoir-lire en langue maternelle	44
4. Le chef-d'œuvre	54
5. L'autoévaluation des apprentissages	58
6. Le carnet de bord	61
7. Le conseil de classe (cercle de parole)	64
8. Le questionnement en tant qu'adulte	70
<i>Conclusions générales</i>	72
<i>Bibliographie</i>	76



# Cimenter les apprentissages : une vision fondamentale

---

**Pour donner sa chance  
à chacune et chacun de nos élèves**

Pascal Geulette<sup>1</sup>

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Instituteur depuis dix-sept ans à l'école primaire du Collège Saint-Michel à Bruxelles, je suis depuis toujours passionné par les questions d'ordre pédagogique et leur mise en pratique sur le terrain, dans l'école avec les collègues et dans les classes avec les élèves.

Ayant suivi plusieurs formations en cours de carrière ainsi qu'un cycle d'études complémentaire à titre personnel, je participe depuis 2007 aux réflexions et actions du pôle pédagogique du Centre *Interfaces* à Namur. J'exerce donc actuellement à mi-temps ma fonction d'instituteur dans le cycle 4 (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année) et, pour l'autre mi-temps, ma fonction d'instituteur-chercheur au sein du Centre *Interfaces*.

Ce cahier est destiné plus particulièrement aux enseignants de l'enseignement fondamental et du premier degré secondaire.

---

<sup>1</sup> En collaboration avec le pôle pédagogique du Centre *Interfaces*.

D'une manière plus globale, il intéressera toute personne qui, à des degrés divers, œuvre dans le monde de l'éducation en général et de l'enseignement en particulier.

Dans la première partie de ce cahier, il m'a semblé important de resituer brièvement le cadre tant historique que légal dans lequel nous évoluons. L'objectif principal de la présentation de ces cadres n'est pas de mettre l'accent sur l'aspect obligatoire et contraignant de la mise en application de la loi, même si nul n'est censé l'ignorer. Le caractère profondément humain de notre métier doit nous aider, en effet, à dépasser cette contrainte. Il doit nous rappeler l'importante influence que notre métier a sur la société et son devenir. Et ce, au travers de chacun de nos actes pédagogiques quotidiens. Je cite Jaco van Dormael, cinéaste belge, qui dit : « Un instituteur a davantage de pouvoir de changer la vie qu'un politicien. »

Le deuxième chapitre aborde l'aspect didactique de l'enseignement des compétences transversales en école primaire. J'y présenterai d'abord la méthode dite des « mini-récits »<sup>2</sup>, construite par des chercheurs du Centre *Interfaces*. Je développerai ensuite une compétence transversale particulière : « Envisager des possibles. » J'ai relevé des moments où cette compétence est activée au travers de différentes compétences disciplinaires du programme intégré.

La deuxième partie de ce cahier s'articule également en deux chapitres. Le premier présente la métacognition, compétence transversale s'il en est, à travers un rapide voyage dans le temps puis un retour au jour le jour dans la salle de classe. Quant au second, il est constitué d'une série de situations

---

<sup>2</sup> Gérard FOUREZ (dir.), *Des compétences négligées par l'école, Les raconter pour les enseigner*, Bruxelles, Couleur livres/Chronique sociale, 2006.

concrètes vécues souvent personnellement, avec des élèves, où la métacognition est mise en œuvre.

Pour terminer, j'aborde très brièvement la question des compétences transversales du point de vue de l'adulte et des enseignants en particulier. Écrire pour soi, réfléchir à sa pratique, collecter et organiser des traces significatives de ses propres productions permettent de se regarder, de s'autoévaluer et d'ajuster ses propres pratiques pour encore mieux faire demain ce que l'on fait déjà très bien aujourd'hui.

Un des objectifs de ce cahier est bien de nous rappeler le rôle d'acteur de justice sociale que nous pouvons jouer en replaçant les compétences transversales à leur juste place dans notre enseignement.

Les enseigner, c'est rendre l'école capable d'offrir à tous ce que seules quelques familles offrent à leurs enfants. Cela signifie donc participer à la réduction des discriminations entre jeunes.

Un autre objectif est de vous communiquer mon enthousiasme quant à l'exploitation régulière des compétences transversales, aussi bien dans des séquences d'apprentissage disciplinaire que dans l'éducation à la citoyenneté. Je vous propose à ce sujet deux fiches dans le chapitre 2.5. « Le conseil de classe (cercle de parole) ». Je les ai voulues les plus pratiques possible pour une utilisation la plus facile possible. Il est cependant évident qu'elles ne constituent pas un modèle rigide, à suivre à la lettre, et qu'elles seront nécessairement adaptées à chacune des réalités rencontrées sur le terrain.

Je tiens à remercier ici mes collègues pédagogues du Centre *Interfaces* pour leurs encouragements, leur collaboration et leurs lectures averties et répétées.

## PREMIÈRE PARTIE : CADRE GÉNÉRAL ET COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

### Introduction : L'huile et le moteur

---

Comme un médecin ne peut se contenter de ses connaissances universitaires pour devenir un « bon » médecin, ni un mécanicien de sa formation initiale en école technique pour guérir une mécanique grippée, nos élèves ne peuvent se limiter à recevoir l'enseignement des compétences disciplinaires pour prendre leur place dans la société et dans leur vie d'adultes.

Compétences disciplinaires et compétences transversales apparaissent indissociables lors des apprentissages de nos têtes blondes d'aujourd'hui.

Reconnues par décret<sup>3</sup> comme incontournables dans la formation globale des futurs adultes dont les enseignants et éducateurs ont la charge, ces compétences transversales sont l'huile sans laquelle le moteur bloque. Sans huile, pas de fonctionnement du moteur, mais sans moteur, pas besoin d'huile pour le faire fonctionner. Compétences disciplinaires et transversales ont besoin les unes des autres pour vivre, pour avoir du sens et le montrer ou le démontrer. Elles sont bien imbriquées les unes dans les autres, interdépendantes, sans hiérarchisation, sans compétition les unes avec les autres.

---

<sup>3</sup> *Décret Missions de l'école*, Ministère de la Communauté Française, 1997. Voir <http://www.cdadoc.cfwb.be/gallilex.htm> (vérifié le 17/10/2008).

Être compétent dans sa vie quotidienne n'implique-t-il pas un savant mélange d'expertise spécifique, d'adaptation aux changements, de qualités relationnelles, du pouvoir de faire face aux situations complexes ?

Ne parle-t-on pas de compétence dans le cas d'une activation simultanée de savoir, savoir-faire et savoir-être pour résoudre une situation problématique ? Cette compétence ne devient-elle pas transversale lorsque son transfert dans diverses situations a été effectué avec succès ? De plus, une compétence n'étant jamais acquise une fois pour toutes, elle reste en constante évolution tout au long de la vie. Tel degré d'acquisition n'est que temporaire. La compétence évoluera grâce à la multitude de situations complexes auxquelles l'enfant, puis l'adulte, fera successivement face dans sa vie et grâce à la prise de conscience qu'il en aura. Il sera de plus en plus appelé à affronter des situations semblables, mais nouvelles, dans une société qui se complexifie. L'adulte, comme l'enfant, doit y faire preuve de plus en plus de créativité et donc d'imagination pour la poursuite de son évolution.

Mais revenons un moment sur l'aspect historique, rapidement brossé, de l'école et du concept de compétences, entre autres transversales.

Je reprends une citation<sup>4</sup> de L. Febvre, historien français, qui illustre bien mon propos : « L'histoire, c'est cela : un moyen de comprendre et, par là même, d'agir sur le cours des événements. »

---

<sup>4</sup> <http://www.evene.f/citations/>

---

## Chapitre 1 : Petits aperçus historiques

---

### 1. Regard général sur l'école

Dans le monde de l'enseignement, la tradition, l'héritage historique font que l'enseignement dispensé est resté et reste encore souvent cloisonné, préférant un enseignement de matières distinctes : le français pour le français, les mathématiques pour elles-mêmes... Toutefois, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, des écoles s'inscrivant dans le courant de l'Éducation Nouvelle, auquel appartiennent les pédagogies Freinet, Montessori, Dalton ou du Plan d'Iena de Peter Peterson, existent en Belgique, comme un peu partout en Europe. L'objectif pédagogique de l'Éducation Nouvelle est le développement optimal de l'enfant promu par l'école. Cet objectif suppose un recentrage de l'école sur l'enfant. Ceci constitue, d'un point de vue historique, une nouveauté puisque, jusque-là, c'était l'école qui imposait ses exigences à l'enfant.

Dans le courant des années 70, la première grande crise pétrolière cause une « pagaille » économique mondiale sans précédent. En Belgique, dans le secteur non marchand, et dans le monde de l'enseignement obligatoire en particulier, les restrictions budgétaires sont drastiques. Constatation est faite que l'école primaire, par exemple, produit 20% d'échecs. Le coût pour la société est donc exorbitant pour une manne financière qui est au plus mal. Le monde de l'enseignement bascule, au fil des années 80-90, d'une fonction de sélection à une fonction de promotion. Il est, de plus, appelé à rendre des comptes, comme le secteur marchand, et doit donc remplir des obligations en terme d'objectifs, de résultats. Des outils de gestion, dont ceux d'évaluation, empruntés au secteur marchand, sont adaptés à l'enseignement.

La fonction de sélection, évoquée plus haut, servait à produire, à la fin de leurs études, des personnes compétentes dans un domaine ciblé. La fonction de promotion vise, elle, à former l'individu de manière plus globale, plus complète, plus interdisciplinaire, pour une insertion socioprofessionnelle qui lui permettra de répondre aux demandes d'une société de plus en plus complexe, où la créativité, l'imagination et la polyvalence sont de plus en plus nécessaires.

C'est un des objectifs du Décret *Missions*<sup>5</sup> lorsqu'il détermine les missions de l'enseignement fondamental et secondaire : promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ; amener tous les élèves... à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; préparer tous les élèves à être des citoyens responsables. Pour compléter cet objectif, ce même décret<sup>6</sup> définit les compétences transversales comme étant un ensemble d'attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques, communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise une autonomie croissante d'apprentissage des élèves.

Un peu plus loin, le même Décret *Missions*<sup>7</sup> institutionnalise l'apprentissage par compétences, dans le but de répondre aux *Socles*<sup>8</sup>, tout en laissant à chacun des réseaux la liberté pédagogique pour les atteindre.

Dépassons ce caractère d'obligation légale et pour lequel nous sommes inspectés : gardons à l'esprit que chaque geste pédagogique que nous posons envers un élève est la goutte qui contribue à former l'océan.

De plus, la formation initiale des enseignants du fondamental est globale, elle touche à l'ensemble des disciplines que les

---

<sup>5</sup> *Décret Missions*, chapitre 2, article 6.

<sup>6</sup> *Ibidem*, chapitre 1, article 5.

<sup>7</sup> *Ibidem*, chapitre 1, article 8.

<sup>8</sup> *Les Socles de Compétences*, Ministère de la Communauté Française, 1999. Voir <http://www.cdadoc.cfwb.be/gallilex.htm> (vérifié le 17/10/2008).

maîtres seront appelés à enseigner dans leur vie professionnelle. Notons également cette chance qu'ont les instituteurs, de vivre avec leur groupe pendant des périodes successives de cours, ce qui ouvre aussi à la complexité d'un enseignement par compétences. Comparativement aux professeurs de branches du secondaire ou de l'enseignement supérieur, nous pouvons peut-être plus facilement tisser les mailles des compétences disciplinaires et transversales par le fait même du nombre d'heures passées avec les élèves et de la responsabilité clairement établie de titulaire de classe.

## **2. Regard général sur les compétences transversales**

Nous l'avons lu dans l'évocation du Décret *Missions* : le contrat de l'école envers la société est de lui « fournir » des citoyens responsables, capables de s'adapter à de nouvelles situations (qu'elles soient professionnelles ou personnelles d'ailleurs), bref d'être compétents. Pour qu'un jeune devienne capable de faire face à des situations qui se complexifient, le développement de compétences dites transversales apparaît aujourd'hui comme incontournable.

Le bref aperçu historique qui précède montre, entre autres, que cette notion, institutionnalisée dans le domaine scolaire depuis 1997, est présente intuitivement depuis bien longtemps. Une différence toutefois, mais elle est de taille : aujourd'hui justement, on en parle et nous sommes conscients de l'existence des compétences.

De Socrate (470-399 av. J.-C.) et son « Connais-toi toi-même » à Freinet<sup>9</sup> et sa redéfinition du but éducatif en une préparation à travailler efficacement quand l'enfant sera adulte... pour la réalisation d'une société harmonieuse et équilibrée, en passant

---

<sup>9</sup> Freinet Célestin, instituteur et pédagogue français (1896-1966).

par saint Thomas d'Aquin, au XIII<sup>e</sup> siècle, qui présente le maître comme un instrument qui doit amener l'apprenant à une activité personnelle, à une assimilation, nous pouvons constater qu'effectivement, il n'y a (presque) rien de nouveau : toutes ces attitudes attendues de celui qui apprend mettent bien en jeu des compétences transversales avant la lettre.

### **3. Regard sur le monde professionnel**

Plus proche de nous, au début du XX<sup>e</sup> siècle, le taylorisme prône l'analyse de procédures en vue de supprimer les gestes inutiles du travailleur face à son outil. Chaque tâche est donc très spécialisée et ôte au travailleur toute vision d'ensemble et toute prise d'initiative.

Quelques décennies plus tard, et suite à l'évolution de l'outil vers la machine-outil, le mouvement inverse s'impose. Le travailleur va devoir élargir ses tâches pour assurer la bonne marche de la production. Il devra sortir de la stricte adaptation à une tâche unique et répétitive.

De plus, la rapidité de l'évolution des techniques imposera à l'individu de s'adapter à un nouvel emploi, voire de changer de métier, éventuellement plusieurs fois au cours de sa carrière. L'individu en question devra donc être muni, au cours de sa formation personnelle, de compétences générales qu'il sera amené à mobiliser dans des situations professionnelles variables et nouvelles.

### **4. Regard sur le monde scolaire**

L'évolution de la notion de compétence transversale dans le monde scolaire suit un chemin que nous pourrions qualifier de parallèle.

En effet, pendant des siècles, l'apprentissage d'un enfant était assuré par sa coexistence avec l'adulte. Il apprenait en aidant les adultes à faire les choses : il acquérait des compétences transversales par une sorte de mimétisme.

Nous retrouvons ce principe au Moyen-Âge dans le compagnonnage, ce temps de stage qu'un compagnon devait effectuer chez un maître.

La toute première loi sur l'obligation scolaire en Belgique est votée en 1914 (elle suit la loi sur l'interdiction du travail des enfants !). Dès le début de son histoire, l'école s'est présentée comme un lieu clôturé et mis à l'écart de la société civile. Cet enfermement conduit l'école à enseigner des savoirs détachés des pratiques sociales, alors qu'elle est censée préparer l'enfant à prendre sa place dans cette même société. L'apprentissage dispensé dans un tel système fait donc penser qu'il va plus loin que la chose enseignée : la transversalité pourrait être alors ce qui servira au-delà des murs de l'école.

Bien plus récemment, l'équipe du Centre *Interfaces*, sous la direction de Gérard Fourez, a mis au point une méthode, appelée « méthode des mini-récits », qui permet d'enseigner ces compétences transversales aussi bien aux plus jeunes, dans le milieu scolaire, qu'à des adultes, dans leur milieu professionnel.

Le développement de cette méthode a fait l'objet de deux ouvrages<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Marie BAILLEUX, Dominique BERTRAND, Barbara DUFOUR, Gérard FOUREZ, Bertrand HESPEL, MARIE-Anne MANIET, Pierre MICHE, Ana ROMÃO, Francis TILMAN et le Centre *Interfaces*, *Des compétences négligées par l'école. Les raconter pour les enseigner*, Charleroi/Lyon, Couleur livres/Chronique sociale, 2006.

Marie BAILLEUX, Dominique BERTRAND, François-Xavier Druet, Barbara DUFOUR, Gérard FOUREZ (dir.), Bertrand HESPEL, Marie-Anne MANIET, Pierre MICHE, Ana ROMÃO, Francis TILMAN, Myriam VAN DER BREMPT et le Centre *Interfaces*, *Des compétences pour la vie. Des modules pour les enseigner*, Charleroi/Lyon, Couleur livres/Chronique sociale, 2007.

Extraite du premier de ces deux ouvrages, voici une liste de compétences transversales qui ne fait pas partie comme telle des programmes scolaires :

- Envisager des possibles ou, en toute occasion, voir des opportunités à saisir.
- Transférer ou exporter des savoirs dans de nouveaux contextes.
- Négocier avec des consignes pour réaliser une tâche.
- Se donner des modèles simples pour comprendre, communiquer et agir.
- Observer dans la perspective d’agir.
- Écouter avec méthode pour pouvoir refléter ce qui a été exprimé.
- Faire face à une difficulté.
- Traiter l’information.
- Du bon usage des spécialistes.
- Une technique pour libérer en nous la part de rêves ou éviter de s’enfermer dans les problèmes à résoudre.
- Décider d’approfondir ou non une question ou « du bon usage des boîtes noires ».
- Communiquer ou ne pas entretenir un dialogue de sourds.
- Être impliqué à l’école.
- Fêter et donner du sens aux événements.
- Faire preuve d’esprit critique.
- Pouvoir confronter sans provoquer de violence inutile.

La méthode développée dans ces ouvrages associe la notion de compétence à celle d’attributs (caractéristiques qui permettent de cerner la compétence transversale et d’en donner une définition) et à celle d’indicateurs (signes précis et détectables qui permettent de vérifier que la compétence est acquise et bien exercée dans telle situation concrète). Voyons un exemple illustrant ces termes dans le tableau ci-dessous :

Compétence	Consulter un spécialiste
Attribut	Bien préparer la consultation
Indicateur	J'ai préparé une série de questions à poser au spécialiste

La difficulté, pour ces compétences qui ne sont liées spécifiquement à aucune discipline précise, réside dans le fait qu'elles ne sont pas modélisées aussi clairement que les compétences disciplinaires. La méthode des mini-récits permet justement de les modéliser. Je ne saurais trop vous conseiller la lecture de ces deux ouvrages dont vous retrouverez les références dans la bibliographie de ce cahier.

Voici néanmoins, et rapidement présentées, les grandes lignes de cette méthode :

- mener la démarche en situation concrète : partir de récits concrets et vécus que les participants à la démarche associent spontanément à la compétence transversale travaillée ;
- dans la présentation de la méthode, il est intéressant de mettre en valeur :
  - ❖ l'importance des récits, même maladroits,
  - ❖ la réflexion sur la dimension affective incontournable de chacune des compétences visées,
  - ❖ l'arrêt régulier sur la démarche pour évaluer ce qui se passe,
  - ❖ l'implication des participants dans leur propre mise en projet de tester eux-mêmes leurs progrès dans la compétence visée, en vivant des situations pratiques qu'ils choisissent eux-mêmes et dont ils viennent parler ensuite ;
- dresser une liste abondante de situations rencontrées ;

- identifier les étapes pour la prise de conscience et la possibilité de transfert à d'autres situations ;
- construire une représentation de cette compétence transversale, qui est ensuite testée à de nouvelles situations pour être affinée ;
- faire appel également à la métacognition<sup>11</sup>, aux outils d'évaluation, à l'aspect affectif de la compétence visée.

Il est conseillé de choisir un cas particulier assez large pour faire découvrir les principales caractéristiques de la compétence travaillée, ce qui permettra d'en construire une définition. Ces grandes caractéristiques généralisables à toutes sortes de situations sont appelées attributs de la compétence dans l'ouvrage. Par exemple, pour travailler la compétence « envisager des possibles », on décide d'approfondir la situation « organiser une excursion. » À partir de là, six attributs sont dégagés, qui constituent en quelque sorte la carte d'identité de cette compétence transversale « envisager des possibles » :

1. Interpréter avec souplesse une situation, un mot.
2. Examiner, utiliser et valoriser ce qui se fait ou se sait déjà.
3. Écouter son imaginaire (éviter de s'enfermer dans le rationnel même s'il faut en tenir compte).
4. Découvrir ce que l'on souhaite et le transformer en objectifs plus précis.
5. Négocier avec les gens et les contraintes.
6. Faire le deuil de ce qui ne sera pas possible pour pouvoir s'ouvrir à d'autres possibilités.

Chaque attribut est éclairé par une série d'indicateurs. En reprenant le premier attribut de la liste « interpréter avec sou-

---

<sup>11</sup> Regard porté par chacun sur sa façon d'apprendre.

plisse une situation, un mot », nous trouvons par exemple l'indicateur :

« Trouver des synonymes du mot utilisé. »

Ainsi, si l'on reprend l'exemple « organiser une excursion », cela peut être synonyme de « promenade », « voyage d'étude », « travail de solidarité ».

En bref :

- Compétence transversale : envisager des possibles
  - ❖ Attribut : interpréter avec souplesse un mot
    - Indicateur : trouver des synonymes du mot utilisé.

Enfin, il est possible de tester la définition et ses attributs dans de nouvelles situations déjà vécues et d'en vérifier la pertinence ou de la tester sur base de situations futures. Dans telle situation à venir, comment appliquer les attributs découverts précédemment ? Par exemple « Si je devais réaménager mon local de classe ... », les attributs sont-ils toujours pertinents ou faudrait-il les adapter, les amender ? Nous touchons alors au concept de transfert de la compétence que nous n'allons pas développer ici, mais qui est essentiel pour qu'une compétence transversale devienne vraiment opérationnelle.

Toutes ces compétences transversales ne sont bien sûr pas étrangères à notre enseignement. Elles interviennent même de façon constante dans l'ensemble de nos démarches disciplinaires. Mais parce qu'elles sont presque toujours sous-jacentes, implicites, il est difficile de les enseigner comme telles et donc d'aider l'enfant qui présente des déficits dans l'acquisition de l'une ou l'autre compétence transversale.

La méthode des mini-récits vise à faire passer ces compétences transversales de l'implicite à l'explicite, ce qui rendrait possible leur enseignement de manière plus systématique. Pour ce faire, les chercheurs du Centre *Interfaces* ont déterminé une marche à suivre en dix étapes que je vous sou mets ci-après :

- S'appuyer sur sa propre expérience positive ou négative de la compétence pour rendre explicites, par des mini-récits, les représentations spontanées de cette compétence et les réactions affectives associées.
- Sur la base de ces premières données, esquisser une définition spontanée de la compétence.
- Raconter des situations, analogues et faisant apparaître un caractère de famille, où la compétence s'applique, sans négliger les sentiments éprouvés.
- Approfondir la définition de la compétence à partir d'un cas particulier, en tenant compte de la dimension affective.
- S'accorder sur une définition affinée de la compétence, en sélectionnant les attributs significatifs.
- Tester la pertinence de la définition.
- Élargir l'usage de la compétence par des transferts dans de nouvelles situations et par la confrontation avec la vie quotidienne et avec les disciplines.
- Évaluer les apprentissages dans une perspective formative, qui trace le chemin encore à parcourir.
- Réfléchir au chemin parcouru pour que la compétence soit maîtrisée (métacognition).
- Évaluer dans une perspective de certification.

Précisons, pour terminer, que cette méthode propose un cadre que chacun sera appelé à adapter suivant sa réalité de terrain. Ce serait un comble, étant donné la compétence transversale que j'ai prise comme exemple, de ne pouvoir envisager d'autres

possibles et de ne pouvoir bénéficier d'aucune souplesse d'interprétation !

## Chapitre 2 : Mise en relation d'une compétence transversale avec la pratique de plusieurs disciplines

---

### 1. Préambule

De nombreuses traces de la présence de ces compétences transversales se retrouvent dans les pratiques de classe au niveau fondamental. Je vous en propose quelques exemples pratiqués en classe et qui sont donc on ne peut plus concrets, applicables dans la plupart des cas après adaptation, quel que soit le niveau dans lequel vous enseignez ou serez amené à enseigner.

Deux points seront développés dans ce cahier : envisager des possibles et pratiquer la métacognition avec ses élèves. Le premier a été présenté lors d'une journée de formation en 2007 au Collège du Sacré-Cœur à Charleroi. Il était centré sur l'apprentissage des compétences transversales en école primaire. La présentation proposée ci-après n'entraîne aucune hiérarchisation des exemples. Il s'agit, bien entendu, d'une liste non exhaustive.

### 2. Envisager des possibles avec ses élèves

Cette compétence transversale servira de fil conducteur dans l'exploration et la connexion avec quelques compétences disciplinaires, parmi bien d'autres exemples possibles.

#### a. En langue maternelle

Dans les quatre compétences d'intégration (parler, écouter, écrire et lire) se retrouve la compétence spécifique de rechercher et d'inventer des idées pour élaborer des significations, et la

mobilisation de savoirs et savoir-faire pour élaborer des contenus.

Voici l'exemple d'une séquence didactique vécue avec des élèves de sixième année et qui consiste en la rédaction d'un message téléphonique. Chaque élève reçoit une étiquette avec le nom d'un métier. À charge pour l'élève de rédiger un message pouvant s'écouter sur un répondeur téléphonique. Le contenu de ce message doit permettre à l'élève récepteur de deviner le métier dont il est question. L'émetteur doit donc, lors de la rédaction de son message, envisager les différentes possibilités quant au vocabulaire à utiliser, celui-ci devant être précis mais pas trop, pour permettre au récepteur d'élaborer des hypothèses et de finalement à déterminer le métier en question. Le récepteur voit son champ de possibilités se restreindre au fur et à mesure de l'audition du message.

Un exemple parmi les messages rédigés : « Bonjour, nous serons exceptionnellement fermés aujourd'hui. Toutefois, nos fleurs vous attendront dès lundi. À bientôt... »

Toujours dans les quatre compétences d'intégration en langue française, une compétence spécifique concerne tout le non-verbal et ouvre le champ des possibles : être attentif et percevoir la dimension non verbale de la communication dans les compétences de « savoir écouter » et de « savoir parler », et du texte dans les compétences de « savoir lire » et « savoir écrire ». Sont concernés les gestes, les postures, l'observation et l'interprétation de la posture, l'association de l'oral aux supports visuels : on pourra le vivre dans le jeu d'improvisation. Pour l'« écrire » et le « lire », il s'agit de tout ce qui concerne la mise en page du texte et de l'illustration de celui-ci. Pour la compétence « lire », c'est relier les informations visuelles au texte, observer sa mise en page notamment, pour le texte poétique. Un texte poétique

sur l'escargot peut être mis en page en forme d'escargot<sup>12</sup>. De même pour une séquence d'écriture de mots-valises (associer le sens du mot écrit à son graphisme), il peut être intéressant de proposer à plusieurs élèves le même mot et de comparer les illustrations proposées par chacun. Le mot « araignée » peut s'écrire en imprimé avec des « lettres velues » ou aussi le « n » peut se prolonger jusqu'en bas de l'espace prévu sous forme d'un fil au bout duquel apparaît une petite araignée, ou encore...

La réflexion pourra être menée avec les élèves sur les différentes représentations graphiques d'un même mot-valise. Si je reprends l'exemple du mot « araignée », l'exposition des diverses représentations fera prendre conscience aux enfants qu'un même mot est « vu » différemment par chacun d'eux. Les réflexions telles que « ah oui, je n'y avais pas pensé », « c'est chouette aussi représenté comme cela », « j'aurais dû y penser » amèneront l'enfant, avec l'aide de son professeur, à envisager différentes possibilités pour un même mot-valise. Et seulement ensuite, il optera pour une représentation de son choix, celle qui répond le mieux à un critère établi au préalable.

## **b. En mathématiques**

Dans la compétence « savoir calculer sur les nombres », la compétence numérotée 4 traite de la résolution de calculs. Une des manières de résoudre des calculs est, en relevant un petit défi, de rechercher individuellement et librement une démarche de résolution. Cette recherche ouvre les possibilités, non seulement pour l'élève lui-même, mais également pour le groupe-classe entier, à partir du moment où, après un temps de recherche individuel, l'instituteur provoque la confrontation entre les différentes démarches inventées. Cette confrontation permet à

---

<sup>12</sup> À la manière de Guillaume Apollinaire, *Calligrammes*.

chaque élève de se rendre compte d'autres démarches possibles et auxquelles il n'a pas pensé : chacun enrichit la panoplie de ses possibles. De même, lors d'une situation-problème où la démarche de résolution n'est pas imposée, l'instituteur peut donner la possibilité aux élèves de recourir à la procédure la plus appropriée pour résoudre la situation. Pour que ce choix puisse être fait, l'éventail des démarches a été découvert par les enfants et structuré avec leur professeur au préalable. De nouveau, la confrontation est essentielle pour enrichir les possibilités de chacun et argumenter le choix opéré pour le justifier.

Lors de la résolution de calculs ou de la situation-problème en classe, et après avoir laissé le temps de la recherche individuelle, je trouve indispensable de faire expliciter par les enfants leur méthode de recherche et de la noter au tableau. Chaque méthode différente est écrite (je n'ai jamais eu besoin de noter vingt-sept méthodes différentes ; beaucoup d'enfants ayant des méthodes communes ou très semblables, il est évidemment inutile de noter plusieurs fois la même méthode). Par contre, je demande ensuite que chacun récrive en vert la méthode qu'il a utilisée et, en dessous, au stylo, une autre méthode choisie parmi celles qui figurent au tableau, à laquelle il n'avait pas pensé et qui lui paraît plus « économique », plus pratique ou tout simplement qui lui convient.

### **c. L'éveil artistique**

L'éveil artistique n'est pas en reste pour apprendre à envisager des possibles. La compétence « exprimer » peut s'exercer en reflétant une émotion qui traduira une ambiance et en choisissant un moyen plastique pour lui donner telle ou telle forme. L'activité qui s'est déroulée dans ma classe consistait en la diffusion d'un morceau de musique d'une dizaine de minutes.

Une première écoute, sans autre activité que d'écouter, permet aux élèves de se laisser imprégner par l'ambiance. Ensuite, la consigne donnée est de tracer une ligne continue dans un espace déterminé (une feuille de dessin plus ou moins grande). Il est important de laisser à l'élève le choix de l'outil artistique (crayon, marqueur, peinture avec pinceau ou tissu ou tampon ou...) qu'il va utiliser. L'objectif est que l'élève traduise, par l'intermédiaire de cette ligne continue, l'impression ressentie pendant la deuxième écoute du morceau de musique. Il est évidemment intéressant de comparer les lignes produites. Cette comparaison peut être menée dans le même esprit que lors des séquences mathématiques ou de langue française présentées ci-dessus.

#### **d. Le développement corporel**

Les cours de gymnastique ou de psychomotricité, quant à eux, travaillent, entre autres, la compétence visant à « construire un corps qui soit disponible pour remplir efficacement les grandes fonctions de la psychomotricité, en s'adaptant adéquatement à l'environnement physique et humain ». Le « tour du monde », qui laisse le choix à l'enfant quant à la manière de franchir certains obstacles, l'obligera à faire l'inventaire des possibilités qui s'offrent à lui en présence de chaque obstacle dans le but de résoudre son « problème ».

## DEUXIÈME PARTIE : UNE COMPÉTENCE TRANSVERSALE ET SA MISE EN PRATIQUE

### **Introduction : Aidons les élèves à « se pauser »**

---

Nous le voyons, les situations d'apprentissage où l'on rencontre la compétence transversale « envisager des possibles » sont nombreuses et variées. Je ne vous en ai décrit que quelques-unes, qui font partie de mon expérience personnelle.

Pour que l'élève prenne conscience qu'envisager des possibles est utile dans plusieurs disciplines scolaires, il est nécessaire que le professeur marque un temps d'arrêt avec la classe pour établir les liens entre les différentes situations vécues et où cette compétence a été rencontrée. Cela fera apparaître inévitablement son caractère transversal. Sa conceptualisation est alors aussi envisageable (si j'ose dire). Son lien avec la vie de tous les jours peut également s'envisager facilement par la méthode des « mini-récits », présentée précédemment.

Dans la première partie de ce cahier pédagogique, je me serai donc essentiellement concentré sur la méthode des « mini-récits » et sur une compétence conceptualisée par l'équipe du Centre Interfaces, à savoir « envisager des possibles. »

Pour aborder la seconde partie, que je vous invite à ne pas dissocier de la première, je m'attarderai sur une des compétences transversales relevées dans le *Programme intégré adapté aux*

*Socles de compétences*<sup>13</sup>. Cette compétence est celle de la métacognition, qui fait partie de la prise de conscience de son propre fonctionnement. C'est celle qui permet à l'élève de marquer ce fameux temps d'arrêt dont je parle quelques lignes plus haut. Vous comprendrez dès lors aisément l'importance de la développer.

Relevée à la fois dans les *Socles de Compétences* et dans le *Programme Intégré* qui y a été adapté, les compétences relatives à la prise de conscience de son fonctionnement occupent un place incontournable. Je reprends ici un très bref extrait des *Socles* : « Par l'exercice des compétences transversales retenues ici, l'élève pourra accéder à l'autonomie ; il se donnera aussi des outils transférables à la vie quotidienne et à la vie professionnelle<sup>14</sup>. » Nous le lisons, l'enjeu est considérable. Familiariser l'élève avec la prise de conscience de ses compétences, par la métacognition en particulier, lui est utile tout au long de sa vie personnelle et, plus tard, professionnelle. Je vous présente, dans le chapitre 2, une série de situations concrètes, pour la plupart vécues avec des élèves dont j'avais la responsabilité. Ces quelques pages, présentées sous forme de fiches, sont le fruit d'un travail de réflexion, à partir d'un contexte particulier. Il va sans dire qu'elles peuvent, qu'elles doivent être adaptées à la réalité de terrain de chacun.

---

<sup>13</sup> *Programme intégré adapté aux Socles de compétences*, Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique, Bruxelles, 2001.

<sup>14</sup> *Les Socles de Compétences*, Ministère de la Communauté Française, Bruxelles, 1999, p. 9.

## Chapitre 1 : Pratiquer la métacognition avec ses élèves

---

### 1. Aspect théorique

Avant de clarifier le concept de « métacognition », je vous propose ce petit détour historique.

Après un aperçu plus théorique, nous passerons rapidement à la pratique, qui est elle-même complétée par des fiches utilisées dans les classes et présentées dans le chapitre 2.

Nous pouvons remonter jusqu'au VI<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ pour retrouver les premières traces du concept de métacognition. C'est en effet en contemplant le fronton du temple de Delphes, dédié à Apollon, que nous aurions pu lire cette maxime devenue célèbre : « Connais-toi toi-même ».

Cette suggestion d'apprendre grâce à un retour sur soi-même est restée au cœur des préoccupations des philosophes, écrivains ou épistémologues au cours des siècles qui ont suivi et ce, jusqu'aujourd'hui.

Pour commencer mes lectures, je m'étais penché, à l'époque, sur l'ouvrage de référence pour qui cherche une définition : mon dictionnaire Hachette. Il n'a pu m'aider dans un premier temps : aucune trace du mot « métacognition ». J'ai donc pensé qu'il fallait décomposer le mot, le préfixe « méta » me disant quelque chose. Bien m'en a pris, comme vous pouvez le voir :

1. « méta » : préfixe grec qui signifie « après, au-delà » qui indique le changement, la postériorité, la supériorité ou le dépassement.
2. « cognition » : acte intellectuel par lequel on acquiert une connaissance.

Si je joins les deux, je pourrais définir la métacognition comme suit : « Ce qu'il y a au-delà de l'acte intellectuel par lequel on a acquis une connaissance et qui indique un dépassement. » Mais cette définition n'est pas encore très claire...

Le concept de métacognition a pris une grande importance avec la naissance de la psychologie cognitive, celle qui s'intéresse au fonctionnement du cerveau.

Généralement, on accepte trois sources théoriques principales : les écrits de Vygotski, les thèses de Piaget et les modèles du traitement de l'information. Je vous présente très sommairement ces trois sources.

### **a. Vygotski**

Cet auteur écrit, dès 1930, que, si un individu veut comprendre son propre fonctionnement interne, il doit passer par une interaction sociale qui se manifeste par le langage. Le conflit sociocognitif oral semble donc le plus « rentable » dès le premier quart du XX<sup>e</sup> siècle pour promouvoir la métacognition.

### **b. Piaget**

Sous le terme d' « abstraction réfléchissante », Piaget, dans les années 1970, relève trois paliers successifs dans la démarche métacognitive :

- celui où il n'y a pas encore de connaissance consciente,
- celui où le sujet est capable de se représenter et de décrire l'événement,
- enfin celui où le sujet est capable d'une pensée sur sa propre pensée, essentiellement en comparant des démarches différentes.

Pour aider le sujet à gravir ces trois paliers, Piaget propose un mode de questionnement propre à la prise de distance par rapport à l'acte à accomplir (Comment vas-tu t'y prendre maintenant ? Comment vas-tu résoudre ce problème ?). Ce questionnement engage les sujets à prendre du recul par rapport à la tâche, à se positionner hors de celle-ci.

### **c. Les modèles de traitement de l'information**

Ces recherches s'intéressent surtout, dans les années 1990, aux mécanismes de planification, de régulation et de contrôle de l'activité dans la résolution de problèmes, entre autres situations. Selon une série d'auteurs, tout problème peut s'articuler en termes de situation de départ, de situation d'arrivée et de procédures transformant les données ou les informations de départ en données finales. La représentation du but est fondamentale puisqu'elle détermine la façon dont l'individu va se réguler pour atteindre ce but, cette situation finale.

Si l'on veut rejoindre les thèses de Piaget, après qu'on aura connaissance des données de départ, du but à atteindre (ou de la représentation que le sujet s'en fait), le travail métacognitif se fera essentiellement dans les procédures qu'utilise le sujet lorsqu'il transforme les données de départ pour atteindre le but représenté, autrement dit lorsque le sujet réfléchit sur sa manière de penser pour vérifier si sa façon de penser lui permettra de résoudre la situation qui lui est soumise ou s'il doit changer ses stratégies. Le sujet pourrait se poser des questions du type « que faire, comment le faire, suis-je sur la bonne voie, et si j'essayais plutôt comme cela... ? ».

Un exemple de questionnement soumis à des élèves de sixième primaire vous est proposé plus loin<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Chapitre 2.1., p. 36-38.

Cette progression, tant chronologique que conceptuelle, de la métacognition a engendré, dans les années 1990, une multitude d'essais de définition. Voyons dans ce flou certain plutôt une richesse, une ouverture vers les nombreuses démarches ainsi concernées. Je pense qu'il faut en retenir, pour l'essentiel, ce que l'approche cognitiviste a permis de délimiter : lorsqu'une personne réfléchit sur sa façon de faire et d'être et que cette réflexion lui permet d'ajuster son action, il y a métacognition. La personne qui s'évalue avant, pendant et après sa tâche peut réguler son action. La métacognition procure à la personne davantage de pouvoir pour mieux contrôler et gérer sa façon d'apprendre.

Nous qui sommes praticiens, penchons-nous maintenant sur la place que la métacognition peut prendre dans nos classes.

## **2. La métacognition au jour le jour à l'école**

En prenant pour critère le fait que des activités entraînant un processus métacognitif mènent l'enfant à considérer sa tâche future, présente ou passée, comment il l'a faite, et que cela lui permet d'ajuster ses stratégies pour atteindre un but, j'ai recherché parmi mes pratiques de classe celles qui intègrent ce processus.

Voici, sans les détailler, quelques activités menées :

- Faire identifier et évaluer par l'élève les habiletés dont il dispose pour un nouvel apprentissage : que sais-je déjà qui va m'aider à réaliser cette tâche et quelles difficultés risquent de se présenter ?
- Comparer ses propres réponses ou textes avec ceux d'autres personnes : activités menées pour travailler

l'inférence (se baser sur le contexte pour formuler des hypothèses).

- Compléter les réponses données ou les textes rédigés par d'autres personnes.
- Échanger sur son propre cheminement et la solution d'un problème avec ses coéquipiers : très souvent rencontré lors de situations-problèmes proposées dans le manuel *Cracks en maths*<sup>16</sup>.
- Relever les différences entre deux versions d'un texte dans une activité d'analyse de médias : une même information traitée par deux quotidiens différents.
- Justifier : amener les élèves à justifier leur choix, oralement ou par écrit.
- Pousser l'élève à anticiper les difficultés qu'il pourrait rencontrer pour effectuer la tâche demandée.
- Encourager l'élève à se donner un objectif personnel d'apprentissage en le justifiant.
- Rédiger des problèmes ou des questions à partir de réponses.
- Expliquer la réponse d'une autre personne.
- Écrire le mot ou le groupe de mots qui semble le plus important dans ce qui a été lu ou dit à un certain moment de l'activité en cours.
- Comparer les connaissances antérieures avec les nouvelles connaissances acquises.
- Tenir un journal de réflexion qui pourrait être complété après différents apprentissages.

Vous trouverez dans le chapitre 2 de ce cahier une série de documents utilisés avec des élèves de P5 et P6 du Collège Saint-Michel à Bruxelles. Ces documents rencontrent la plupart des activités de métacognition présentées ci-dessus. Ils ont été

---

<sup>16</sup> Sylvie VAN LINT, *Cracks en Maths 6*, fichier d'apprentissage, de Boeck éducation, 2002.

utilisés dans un cadre précis, sommairement présenté. Ils doivent certainement être adaptés aux contextes nouveaux dans lesquels ils pourraient être utilisés.

Il me semble intéressant de vous proposer quelques outils supplémentaires qui favorisent la mise en place ou l'enrichissement de la pratique de la métacognition. Je n'ai pas testé ces outils personnellement. Ils l'ont été par des collègues. En voici quelques exemples parmi beaucoup d'autres possibles :

- Rédiger un journal de bord de la vie de classe.
- Enrichir un carnet d'autoévaluation de quelques questions proposées par l'enseignant pour guider l'élève dans ses réflexions.
- Compléter un carnet où l'on garde des traces des verbalisations avant, pendant, après l'apprentissage visé. Il est préférable de laisser à l'élève le choix d'y recourir lors d'autres activités. Je vous livre ci-dessous<sup>17</sup> le témoignage d'une titulaire du cycle 4 qui pratique ce qu'elle appelle « Le carnet de bord ».
- Organiser des groupements structurés d'élèves en attribuant un rôle à chacun.
- Prévoir une grille d'autoévaluation jointe aux critères d'évaluation.
- Laisser chaque élève choisir un nombre raisonnable de critères applicables à sa tâche dans une série de critères d'évaluation établie avec le groupe.
- Évaluer sa participation dans un travail de groupe : chaque membre du groupe reçoit une série de jetons de couleurs (une couleur par membre). Le membre, chaque fois qu'il prend la parole, place un jeton de sa couleur sur une

---

<sup>17</sup> Chapitre 2.6., p. 62-64.

feuille d'observation assignée à l'équipe. À la fin, on évalue le nombre de contributions verbales de chacun et on fixe un objectif pour la prochaine rencontre.

- Évaluer le travail de groupe avec un thermomètre : chaque groupe a un thermomètre gradué de 0 jusqu'à 100. Pour chaque activité, l'équipe peut faire monter son thermomètre de 5 degrés maximum. En ayant fixé des critères pour chacun, à la fin de l'activité, l'équipe colorie le nombre de degrés gagnés. En fin de journée, de semaine..., le groupe fait le point sur son autoévaluation et en garde une trace.
- S'évaluer et se faire évaluer avec le passeport : chaque élève du groupe plie une feuille en quatre. Sur le dessus, il inscrit son nom et l'activité, ainsi que la date. À la fin de l'activité, l'élève inscrit un commentaire positif sur sa participation. Il fait circuler son passeport dans l'équipe. Chacun écrit aussi un commentaire positif. Le dernier à écrire remet le passeport à l'élève concerné, qui le lit.
- Déterminer son type dominant d'intelligence : basé sur la théorie des intelligences multiples de H. Gardner<sup>18</sup>, « La pizza des intelligences » adaptée par Jacqueline Caron<sup>19</sup> permet à l'élève de déterminer son type d'intelligence dominant. Pour ce faire, il est aidé par un questionnaire<sup>20</sup> inspiré de Thomas Armstrong<sup>21</sup>. Ce questionnaire propose dix affirmations par type d'intelligence. L'élève cochera la ou les propositions qui lui correspondent. Il pourra ensuite reporter le nombre de cases cochées pour chaque intelligence dans un tableau récapitulatif où apparaîtra son intelligence dominante.

---

<sup>18</sup> Howard GARDNER, *Les formes de l'intelligence*, Retz, 1999.

<sup>19</sup> Jacqueline CARON, *Apprivoiser les différences*, Chenelière/Didactique, 2003.

<sup>20</sup> Conçu par Louise DORE, Nathalie MICHAUD et Syndie HÉBERT in *Le portfolio. Évaluer pour apprendre*, Chenelière/Éducation, 2002.

<sup>21</sup> Thomas ARMSTRONG, *Les intelligences multiples dans votre classe*, Chenelière, 1999.

### 3. Pour en terminer avec la métacognition

Par la pratique régulière de la métacognition, l'enseignant peut aider l'élève à s'adapter plus facilement à des situations nouvelles parce qu'il saura mieux comment il a régulé son action pour réussir une tâche similaire, une action semblable.

J'espère vous avoir communiqué l'enthousiasme que j'ai éprouvé à faire entrer les élèves et aussi à entrer moi-même dans le « laboratoire » de la métacognition et, par là, de la connaissance de soi, de son propre fonctionnement. J'ai découvert que les jeunes abordent facilement cette démarche, qu'ils sont fiers de pouvoir faire des liens entre des choses apparemment étrangères (« Ah oui, c'est comme dans..., comme quand... »). Ils y trouvent également le plaisir certain de progresser dans la maîtrise de leurs façons d'apprendre.

## Chapitre 2 : Outils de mise en pratique

---

Ayant le souci d'être concret, je vous propose, dans ce chapitre, une série de documents, dont certains sont du type « préparation de leçon ». Ces documents ont été employés avec des élèves de P5 et de P6. Ils peuvent être réutilisés comme tels ou, bien entendu, modifiés suivant votre réalité. La plupart de ces documents sont disponibles en ligne sur le site d'*Interfaces*<sup>22</sup>. Et trois d'entre eux présentent le relevé des compétences transversales activées propres aux séquences présentées. Ces séquences, comme beaucoup d'autres que je propose à mes élèves, sont construites de façon que ce soient les élèves eux-mêmes qui fournissent le travail au moment de la leçon. Ceci permet de « libérer » le professeur des contraintes accaparantes de gestion du groupe, de réponses à d'incessantes questions... Cette liberté lui donne l'occasion d'observer l'activation des compétences transversales.

### 1. La résolution de problèmes

Voici une série de questions<sup>23</sup> posées par écrit à des élèves de 6<sup>e</sup> primaire.

Ces élèves étaient confrontés à un défi issu de *Cracks en maths*. Ils étaient appelés à résoudre une situation faisant appel aux additions de fractions ayant des dénominateurs différents.

Les deux premières questions ont été soumises en milieu de leçon, avant la résolution du défi. J'y associe les réponses de

---

<sup>22</sup> <http://www.fundp.ac.be/interfaces>

<sup>23</sup> Mises au point par Joëlle TRUSSART dans sa *Production Intégrée* (École supérieure de Pédagogie) ayant comme titre « Pourquoi et comment développer les compétences transversales ? ».

cinq élèves. Leurs réponses restent en corrélation avec chaque question (question 1 : réponse élève 1, élève 2... ; question 2 : réponse élève 1, élève 2...).

- *Quel est mon degré de certitude à ce moment-ci de la tâche ?*  
« Je suis certain(e) » ; « j'hésite » ; « j'hésite pour la transformation de ma fraction » ; « moi, je ne sais pas comment faire ».
- *Qu'est-ce que je vais modifier (si je ne suis pas certain(e) de moi) et pourquoi ?*  
« Rien parce que quand j'ai trouvé le PGCD de 8 et de 3, j'ai tout de suite su que j'étais dans le bon » ; « rien, grâce à l'indice de monsieur, j'ai su quelle technique utiliser » ; « j'ai besoin de quelqu'un pour me dire si c'est juste ou si je dois changer quelque chose » ; « je vais demander de l'aide ».

Voici aussi quelques réponses d'élèves à une troisième question, posée en fin de leçon :

- *J'explique par une phrase jusqu'à quel point je suis satisfait.*  
« Je suis satisfait de moi et de tout mon travail. Aussi de l'aide que vous m'avez apportée » ; « j'ai trouvé la bonne technique aussi grâce à monsieur » ; « je suis satisfait de l'aide reçue » ; « j'ai trouvé en n'ayant pas énormément besoin d'aide » ; « parce que monsieur m'a beaucoup aidé ».

Cette série de questions était enrichie par deux autres :

- *Souligne tout ce qui apparaît dans tes notes d'aujourd'hui et que tu as déjà utilisé d'autres fois.*

- *Que réutiliserais-tu dans une tâche semblable à celle que tu as réalisée aujourd'hui ?*

Enfin, je vous propose les deux dernières questions posées pour clôturer l'activité :

- *Reformule les démarches de travail, les raisonnements que tu as utilisés.*
- *Qu'utiliserais-tu dans ce cheminement si tu devais, non plus résoudre un défi mathématique, mais cette fois créer un texte descriptif en français ?*

## **2. Mesurer des grandeurs dans des situations de fractionnement**

Voici une fiche de préparation de leçon qui, comme vous le lirez dans les renseignements généraux, propose une démarche identique applicable à plusieurs types de leçons. Il s'agit ici d'une situation de fractionnement

**Compétence d'intégration** : savoir mesurer des grandeurs (3 : opérer sur des grandeurs dans des situations de fractionnement ou de comparaison).

### Renseignements généraux

- Pour chaque situation-problème issue du livre *Cracks en maths*, le professeur aura préalablement écrit au tableau (ou sur affiche) un modèle de présentation à suivre par les élèves, qu'ils écrivent sur feuille. La verbalisation (orale et écrite) tient une place importante dans la démarche de résolution. Le « comment » est plus important que la solution elle-même. Voici l'essentiel du canevas de présentation imposé aux élèves :

Références (n° de fiche et titre)

- 1) On me demande : *réécriture de la question, de la tâche demandée avec les mots de l'élève.*
  - 2) Je réfléchis seul : comment vais-je faire ?
  - 3) Je partage et m'enrichis en groupe.
  - 4) Je réfléchis à nouveau seul en profitant de l'enrichissement du groupe
  - 5) Nous travaillons ensemble pour résoudre la situation-problème.
- Pour chaque étape, l'élève passe individuellement par l'écrit. À l'étape 5, l'élève écrit en vert ce sur quoi la classe s'est mise d'accord quant au mode de résolution. Cela lui permet de distinguer facilement son cheminement de celui (ou ceux) adopté(s) par la classe (et qui permet(tent) de résoudre la situation).
  - Les deux ou trois premières séquences peuvent être un peu plus longues qu'une période de cours ; très vite, les élèves prennent l'habitude de la forme et la séquence est ainsi rapidement réalisable en une période de cours.

Date : jj/mm/aa	Activité : Situation-problème : « Chiens et chats »	Comp. spéc. visée : SMG 3.11 : utiliser les pourcentages dans des situations problématiques plausibles.
A.F. – A.S. <sup>24</sup>	<u>Individuel - groupe</u>	Type de groupement : en triades
Dispositif de différenciation : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Représentations diverses possibles de la situation-problème avant la représentation en pourcentages dans le graphique imposé.</li> <li>• Situations-problèmes supplémentaires pour les élèves qui n'ont pas eu de difficulté avec le défi de départ.</li> </ul>		
<u>Matériel-source</u> : <i>Cracks en maths</i> 5 : fiche N 3.2 dans le fichier d'apprentissage + guide méthodologique de S. Van Lint (de Boeck)		

<sup>24</sup> A.F. : activité fonctionnelle et A.S. : activité de structuration

<i>Les élèves font...</i>	<i>Le professeur fait...</i>	<i>Compétences transversales activées</i>
Avant d'avoir la fiche N 3.2 sous les yeux...	... le professeur procède à une <u>rapide</u> évocation des animaux domestiques.	
Les élèves prennent connaissance de la fiche aussi bien dans sa forme (présentation) que dans son fond (situation proposée).	Le professeur s'assure de la bonne compréhension du vocabulaire employé.	<u>C.T. instrumentales</u> : <i>Rechercher de l'information</i> : récolter des informations par l'observation.
Étape 1 : On me demande...	Le professeur prend son rôle d'observateur.	<u>C.T. instrumentales</u> : <i>traiter l'information</i> : la comprendre.
Les élèves s'expriment sur leur reformulation en étant attentifs à ne pas être répétitifs.	Le professeur note au tableau différentes formulations et guide le groupe vers une formulation compréhensible par tous.	<u>C.T. relationnelles</u> : <i>Connaître l'autre</i> : s'intéresser aux autres, savoir écouter, dialoguer, échanger. <i>Communiquer</i> : oser s'exprimer.
Étape 2 : travail individuel de réflexion.	Après avoir rappelé que chacun pouvait représenter le problème « à sa façon », le professeur prend son rôle d'observateur.	<u>C.T. instrumentales</u> : <i>se donner une stratégie de recherche</i> : faire émerger le problème à résoudre en repérant les éléments significatifs. <i>Traiter l'information</i> : structurer les informations en établissant des liens logiques.
Étape 3 : mise en groupe, échanges, prises de notes individuelles.	Le professeur prend son rôle d'observateur.	<u>C.T. relationnelles</u> : <i>se connaître, avoir confiance en soi</i> : oser s'affirmer, accepter le changement, s'adapter <i>Connaître l'autre et ses</i>

		<p><i>différences :</i> s'intéresser aux autres, savoir écouter, adopter une attitude positive d'écoute, dialoguer, échanger.</p>
		<p><u>C.T. instrumentales :</u> <i>agir et réagir :</i> faire preuve d'esprit critique. <i>Être curieux et se poser des questions :</i> manifester son désir de savoir et comprendre. <i>Rechercher de l'information :</i> récolter des informations par la consultation de personnes. <i>Traiter l'information :</i> comparer des informa- tions provenant de sources différentes et les organiser. <i>Communiquer :</i> oser s'exprimer, rendre compte de la démarche poursuivie.</p> <p><u>C.T. prise de conscience de son fonctionnement :</u> <i>compétences relatives à l'analyse de ses démarches :</i> reformuler les étapes et les stratégies mises en œuvre, comparer les chemine- ments, procédures utilisés par d'autres.</p>
Étape 4 : retour de l'élève à sa place, ajustement de	Le professeur prend son rôle d'observateur.	<u>C.T. prise de conscience de son fonctionnement :</u>

sa démarche suite aux échanges en groupe et tentative pour résoudre la situation-problème.		<i>compétences relatives à l'analyse de ses démarches</i> : réajuster et modifier si nécessaire en fonction de l'avancement de la tâche, des résultats obtenus.
Étape 5 : échanges en grand groupe sur la manière de résoudre la situation-problème.	Le professeur note, au tableau, différentes formulations et guide le groupe vers une formulation compréhensible par tous.	Idem étape 3.
Une fois la situation résolue, l'élève note sur sa feuille les différentes étapes par lesquelles il est passé avant d'arriver à la résolution. Seulement ensuite, il peut résoudre les autres défis proposés sur la fiche.		<u>C.T. prise de conscience de son fonctionnement</u> : <i>compétences relatives à l'analyse de ses démarches</i> : se décentrer, prendre du recul, se regarder apprendre, reformuler les étapes et les stratégies mises en œuvre, représenter, c'est-à-dire construire des traces personnelles qui témoignent des apprentissages et du cheminement effectué.
<u>Prolongement possible</u> : réalisation d'une enquête du même type sur un autre sujet, au niveau du cycle, de l'école... (réinvestissement dans une situation analogue).		

## Chiens et chats

40% des enfants de la classe ont un chien.

25% des enfants de la classe ont un chat.

15% des enfants de la classe ont un chien et un chat.

Pourrais-tu dire quel est le pourcentage d'enfants de la classe qui n'ont ni chien, ni chat?  
Aide- toi du graphique de 10 sur 10 ci-dessous.




### 3. Un savoir-lire en langue maternelle

Voici, pour poursuivre, inscrite dans le même type de fiche préparation, une leçon extrêmement riche à observer en savoir-lire.

Compétence disciplinaire : langue française

Compétence d'intégration : savoir lire

Compétence spécifique : SL4 : percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases

<b>Renseignements généraux :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le texte intitulé « Henri IV » est amputé d'un paragraphe différent par version ; il y a 4 versions.</li> <li>▪ Chaque élève du même groupe reçoit la même version.</li> <li>▪ Chaque groupe reçoit une version différente.</li> <li>▪ Il y aura donc 4 groupes (correspondant aux 4 versions) constitués de 6 élèves au maximum.</li> <li>▪ Pour les classes de plus de 24 élèves, il est préférable d'avoir deux groupes avec la même version que trop d'élèves (plus que 6) par groupe.</li> <li>▪ L'objectif est que chaque élève parvienne à reconstituer le contenu du paragraphe masqué en se basant sur le contenu des 3 autres paragraphes et sur les informations reçues oralement (voir déroulement). L'élève travaillera beaucoup l'inférence.</li> <li>▪ L'élève n'est pas tenu d'écrire mot pour mot comme l'auteur, mais de se rapprocher le plus possible de l'idée contenue dans le paragraphe en créant du sens.</li> <li>▪ Cette séquence est à prévoir sur 2 ou 3 périodes (suivant le rythme de la classe).</li> </ul>		
Date : jj/mm/aa	Activité : travail de l'inférence à partir du texte « Henri IV ».	Comp. spéc. visées :
<u>A.F.</u> – <u>A.S.</u> <sup>25</sup>	<u>Individuel - groupe</u>	Type de groupement : nombre d'élèves de la classe divisé par 4 (mais pas plus de 6 élèves par groupe)

<sup>25</sup> A.F. : activité fonctionnelle et A.S. : activité de structuration

Dispositif de différenciation :		
Matériel – source : une version complète du texte, 4 versions amputant le texte d'un paragraphe différent.		
Déroulement		
<i>Les élèves font...</i>	<i>Le professeur fait...</i>	<i>Compétences transversales activées</i>
	Le professeur répartit les élèves en groupes, explique la tâche demandée, présente les différentes étapes de la séquence ; il insiste sur le fait que ce n'est pas le mot à mot qu'il faut retrouver et situe brièvement le personnage d'Henri IV (qui, quand, quoi).	
	Le professeur distribue les versions par groupe	
<u>Individuellement</u> , les élèves lisent les 3 paragraphes visibles et émettent leurs premières hypothèses par écrit sur feuille. Ils justifient leur écrit en soulignant dans le texte des mots ou groupes de mots sur lesquels ils se sont basés.	Le professeur prend son rôle d'observateur.	<u>C.T. instrumentales</u> : <i>être curieux et se poser des questions</i> : développer son sens de l'observation. <i>Rechercher de l'information</i> : récolter des informations par l'observation.
<u>En groupe</u> , en étant attentif de ne pas se faire entendre par les autres groupes, chacun lit ce qu'il a écrit en argumentant. Les autres élèves du groupe réagissent en argumentant. Chacun peut prendre note des idées qu'il juge intéres-	Après avoir donné la consigne, le professeur prend son rôle d'observateur.	<u>C.T. relationnelles</u> : <i>se connaître, avoir confiance en soi</i> : oser s'affirmer, accepter le changement, s'adapter. <i>Connaître l'autre et ses différences</i> : s'intéresser aux autres, savoir écouter, adopter

santes.		<p>une attitude positive d'écoute, dialoguer, échanger.</p> <p><u>C.T. instrumentales</u> :</p> <p><i>agir et réagir</i> : faire preuve d'esprit critique.</p> <p><i>Être curieux et se poser des questions</i> : manifester son désir de savoir et comprendre.</p> <p><i>Rechercher de l'information</i> : récolter des informations par la consultation de personnes.</p> <p><i>Traiter l'information</i> : comparer des informations provenant de sources différentes et les organiser.</p> <p><i>Communiquer</i> : oser s'exprimer.</p>
<u>Retour en individuel</u> : chaque élève amende son texte de départ sur base des échanges oraux et des notes prises lors du travail de groupe.	Après avoir donné la consigne, le professeur prend son rôle d'observateur.	<u>C.T. prise de conscience de son fonctionnement</u> : <i>compétences relatives à l'analyse de ses démarches</i> : réajuster, modifier si nécessaire en fonction de l'avancement de la tâche, comparer les chemine-ments, procédures utilisés par d'autres.
	Le professeur procède au changement d'un élève dans chaque groupe. L'élève qui change de groupe a donc connaissance du contenu du paragraphe vierge du groupe dans lequel il	

	arrive. Il donne la nouvelle consigne.	
L'élève qui a changé de groupe écoute la lecture des textes produits et conseille l'élève sur l'orientation à prendre, les précisions à apporter. Ceci doit se faire sans qu'il ne donne d'indications ou de mots trop précis. Il reçoit à son tour le même type d'indices de la part du groupe concernant son paragraphe.		<p><u>C.T. relationnelles</u> :</p> <i>se connaître, avoir confiance en soi :</i> oser s'affirmer, accepter le changement, s'adapter. <i>Connaître l'autre et ses différences :</i> s'intéresser aux autres, savoir écouter, adopter une attitude positive d'écoute, dialoguer, échanger. <p><u>C.T. instrumentales</u> :</p> <i>agir et réagir :</i> faire preuve d'esprit critique. <i>Être curieux et se poser des questions :</i> manifester son désir de savoir et comprendre. <i>Rechercher de l'information :</i> récolter des informations par la consultation de personnes. <i>Traiter l'information :</i> comparer des informations provenant de sources différentes et les organiser. <i>Communiquer :</i> oser s'exprimer.
Les élèves procèdent aux dernières modifications et rédigent leur texte définitif dans l'espace blanc de la feuille photocopiée.		<p><u>C.T. prise de conscience de son fonctionnement</u> :</p> <i>compétences relatives à l'analyse de ses démarches :</i> réajuster, modifier si nécessaire en fonction de

		l'avancement de la tâche.
	Le professeur donne le texte complet de l'auteur.	
Les élèves lisent le paragraphe de l'auteur et comparent leur production. Ils relèvent les éventuelles différences marquantes qui resteraient.		
Prolongement possible : associer les différents paragraphes produits par les élèves issus de la séquence « retour à l'individuel » et ajuster, modifier pour donner du sens au nouveau texte.		

## Texte complet

Henri IV se déplaçait souvent dans son royaume. Un jour qu'il arrivait vers les deux heures de l'après-midi dans une cité du sud-ouest de la France, il fut accueilli par les magistrats de la ville.

Leur chef avait préparé un fort long discours pour recevoir dignement le souverain. Fort ému, il commença : « Quand Alexandre le Grand partit à la conquête de l'Asie... ». L'émotion fit perdre au brave homme le fil de son discours. Il reprit : « Quand Alexandre le Grand... Quand Alexandre le Grand... »

Henri IV l'interrompit alors et, d'un ton malicieux et cordial, lui dit, en lui tapotant l'épaule : « Croyez-moi, mon brave ami, quand Alexandre le Grand partit à la conquête de l'Asie, il avait certainement dîné, ce qui n'est pas mon cas. Avez-vous songé au repas ? »

– « Oui, sire » répondit l'édile, qui ne savait s'il devait se féliciter de la tournure que prenait cette réception manquée. – « Fort bien, lança alors de sa grosse voix gasconne le roi. Allons manger. Et nous irons conquérir l'Asie ensuite ! »

Leur chef avait préparé un fort long discours pour recevoir dignement le souverain. Fort ému, il commença : « Quand Alexandre le Grand partit à la conquête de l'Asie... ». L'émotion fit perdre au brave homme le fil de son discours. Il reprit : « Quand Alexandre le Grand... Quand Alexandre le Grand... »

Henri IV l'interrompit alors et, d'un ton malicieux et cordial, lui dit, en lui tapotant l'épaule : « Croyez-moi, mon brave ami, quand Alexandre le Grand partit à la conquête de l'Asie, il avait certainement dîné, ce qui n'est pas mon cas. Avez-vous songé au repas ? »

– « Oui, sire » répondit l'édile, qui ne savait s'il devait se féliciter de la tournure que prenait cette réception manquée. – « Fort bien, lança alors de sa grosse voix gasconne le roi. Allons manger. Et nous irons conquérir l'Asie ensuite ! »

Cache n°2

Henri IV se déplaçait souvent dans son royaume. Un jour qu'il arrivait vers les deux heures de l'après-midi dans une cité du sud-ouest de la France, il fut accueilli par les magistrats de la ville.



Henri IV l'interrompit alors et, d'un ton malicieux et cordial, lui dit, en lui tapotant l'épaule : « Croyez-moi, mon brave ami, quand Alexandre le Grand partit à la conquête de l'Asie, il avait certainement dîné, ce qui n'est pas mon cas. Avez-vous songé au repas ? »

– « Oui, sire » répondit l'édile, qui ne savait s'il devait se féliciter de la tournure que prenait cette réception manquée. – « Fort bien, lança alors de sa grosse voix gasconne le roi. Allons manger. Et nous irons conquérir l'Asie ensuite ! »

Cache n°3

Henri IV se déplaçait souvent dans son royaume. Un jour qu'il arrivait vers les deux heures de l'après-midi dans une cité du sud-ouest de la France, il fut accueilli par les magistrats de la ville.

Leur chef avait préparé un fort long discours pour recevoir dignement le souverain. Fort ému, il commença : « Quand Alexandre le Grand partit à la conquête de l'Asie... ». L'émotion fit perdre au brave homme le fil de son discours. Il reprit : « Quand Alexandre le Grand... Quand Alexandre le Grand... »



– « Oui, sire » répondit l'édile, qui ne savait s'il devait se féliciter de la tournure que prenait cette réception manquée. – « Fort bien, lança alors de sa grosse voix gasconne le roi. Allons manger. Et nous irons conquérir l'Asie ensuite ! »

Cache n°4

Henri IV se déplaçait souvent dans son royaume. Un jour qu'il arrivait vers les deux heures de l'après-midi dans une cité du sud-ouest de la France, il fut accueilli par les magistrats de la ville.

Leur chef avait préparé un fort long discours pour recevoir dignement le souverain. Fort ému, il commença : « Quand Alexandre le Grand partit à la conquête de l'Asie... ». L'émotion fit perdre au brave homme le fil de son discours. Il reprit : « Quand Alexandre le Grand... Quand Alexandre le Grand... »

Henri IV l'interrompit alors et, d'un ton malicieux et cordial, lui dit, en lui tapotant l'épaule : « Croyez-moi, mon brave ami, quand Alexandre le Grand partit à la conquête de l'Asie, il avait certainement dîné, ce qui n'est pas mon cas. Avez-vous songé au repas ? »

## 4. Le chef-d'œuvre

Les cinq documents qui suivent sont utilisés dans le cadre de la réalisation d'un chef-d'œuvre (appelé ici « projet personnel », nom utilisé par Jacqueline Caron) avec des élèves de P5 et/ou P6. Encadrés par le projet Cap'Ten<sup>26</sup> et ses outils adaptés par le titulaire, les élèves doivent répondre à une série d'échéances et d'exigences qui leur permettent d'avancer dans la réalisation de leur projet personnel. Pour des raisons pratiques de mise en page, la présentation initiale a été modifiée : par exemple, les élèves disposent de quelques lignes pour s'exprimer. De plus, la réalité étant différente pour chacun, cette absence de mise en page, de « produit tout fait » vous permettra de prendre le contenu et de l'adapter à votre mise en forme personnelle. Les compétences transversales du cinquième tableau sont classées suivant le modèle présent dans le *Programme intégré adapté aux socles de compétences*.

---

<sup>26</sup> Voir <http://www.captten.be> pour plus de détails.

**Tableau 1**

**« Projet personnel » : remise du sujet le .**

J'ai choisi comme sujet de mon « mini-projet personnel » :

J'explique mon choix en quelques mots :

À mon avis, je risque de rencontrer plusieurs types de difficultés. Je les écris ici :

Par contre, je suis certain(e) de pouvoir compter sur mes forces. Je les écris ici :

J'écris ici mes 2 – 3 premières idées pour réaliser mon travail :

**Tableau 2**

Projet personnel de \_\_\_\_\_ en P6A (2007-2008)

Rencontre mensuelle du .....

Au cours de ce mois de recherche et de travail, je pense avoir abordé la ou les compétences suivantes ; je m'explique :

J'ai rencontré la/les difficulté(s) suivante(s) ; sont-elles résolue(s) ?  
oui/comment – non/pourquoi

### Tableau 3

<u>Projet personnel de</u>	<u>en P6A (2007-2008)</u>
<i>Dans ton carnet « La piste » de ta valisette Cap'ten, pour le 28 novembre prochain, tu dois avoir trouvé les coordonnées d'un spécialiste à contacter en relation avec le sujet de ton projet personnel.</i>	
↳ Écris ici le chemin que tu as parcouru pour trouver la personne (recherche, contacts...).	
↳ Écris ici le nom de la personne que tu as contactée ou que tu vas contacter et les coordonnées qui t'ont permis de le faire (adresse, mail, téléphone, autre...).	
↳ Lorsque tu auras contacté cette personne, écris ici le résultat de ton contact, ce que cela t'a permis de faire, de connaître, d'envisager comme possible...	

### Tableau 4

<u>Projet personnel de</u>	<u>en P6A (2007-2008)</u>
<i>Dans ton carnet « La piste » de ta valisette Cap'ten, pour le 30 janvier prochain, tu dois avoir organisé une visite fictive avec la classe en relation avec le sujet de ton projet personnel.</i>	
Quelles ont été tes difficultés et les solutions pour les résoudre ?	
Quel est l'endroit de visite que tu as choisi ? (Nom, adresse précise)	
Comment as-tu eu l'idée d'aller là ?	
Comment s'y rendre (tram, bus, métro...)?	
<u>Détaille</u> ici le budget à prévoir (entrées, déplacement...).	
Explique en quoi la visite serait intéressante à faire par rapport à ton projet personnel.	
Explique pourquoi il était intéressant pour toi de préparer cette visite même si tu savais que l'on ne pourrait vraiment pas y aller.	
Si tu as envie d'ajouter quelque chose...	

**Tableau 5****Travail final de réflexion sur mon projet personnel****D'une manière générale...****1° Compétences transversales relationnelles**

Je suis fier(e) de moi (oui-non) parce que

Une chose que j'ai réussie et pourquoi

J'ai échangé et dialogué avec d'autres personnes (oui-non)

Je suis satisfait(e) de mon choix de sujet ( oui-non) pcq

**2° Compétences transversales instrumentales**

Je suis content(e) des recherches que j'ai faites (o-n) pcq

Je suis satisfait(e) de l'organisation de mon travail (o-n) pcq

Je suis content(e) de ma recherche de documents (o-n) pcq

J'ai rencontré d'autres personnes pour ce travail (o-n) :

J'ai comparé des informations venant de sources différentes (o-n) :

Je suis parvenu(e) à mettre ensemble différentes informations pour rédiger mon projet (o-n)

J'ai mémorisé des informations nouvelles sur mon sujet (o-n) :

J'ai présenté mon projet avec des supports variés (o-n) :

Je me suis exprimé(e) avec du vocabulaire adapté à mon sujet de projet (o-n) :

Je me suis servi(e) de choses apprises tout au long de mon parcours scolaire :

**3° Compétences transversales du comment et pourquoi j'ai appris**

J'explique en deux lignes ma manière de travailler pour ce projet :

Je me suis renseigné(e) chez d'autres pour connaître leur façon de travailler : (o-n)

Je pense avoir répondu aux exigences de mon professeur pcq :

Je pense que ce que j'ai appris au cours de ce projet pourra me servir quand...

**D'une manière plus précise...**

Ce travail m'a apporté, en langue française :

Ce travail m'a apporté, en mathématiques :

Ce travail m'a apporté, en éveil :

Ce travail m'a apporté, dans d'autres disciplines :

**En guise de conclusion...**

*J'exprime ce que je ressens après avoir réalisé ce travail (dessin, mots...)*

*J'ai envie de dire à mon professeur à propos de ce projet personnel :*

*Mon professeur me dit :*

*Merci pour ta collaboration*

## 5. L'autoévaluation des apprentissages

Le document suivant est donné en moyenne tous les quinze jours aux élèves, au rythme des périodes trimestrielles. J'utilise ce document d'abord en classe et accompagne les élèves dans son traitement les premières fois. Plus tard dans l'année, il sera donné en travail à domicile.

Il invite l'élève à faire le point, par le biais d'une autoévaluation, aussi bien sur les compétences disciplinaires et les points de matière qui s'y attachent que sur les activités hors compétences disciplinaires et l'organisation générale de la vie de classe. Le document ci-dessous a été proposé au terme de la première quinzaine de janvier.

# Se regarder apprendre

Première quinzaine du mois de..... 200..

Compétences transversales
---------------------------

L'année 200.. vient de commencer et tu as bien sûr pris plein de bonnes résolutions.

Regarde, observe ce que tu as vécu et appris en classe durant cette période.

Voici la liste des activités de la quinzaine, qui t'aidera à faire le point.

Tu as besoin de tes classeurs et de ta farde de transport.

	Je n'en sors pas	Ça va +/-	Ça va très bien
<b><u>Savoir lire</u></b>			
<i>Reconnaître l'indic. imparfait et le passé simple</i>			
<b><u>Savoir écrire</u></b>			
<i>Écrire un « morceau » de Robinson</i>			
<i>Utiliser les deux temps de conjugaison vus</i>			
<b><u>Savoir calculer sur les nombres</u></b>			
<i>C. écrit : + et – de nombres décimaux</i>			
<b><u>Savoir structurer l'espace</u></b>			
<i>Reconnaître les polygones</i>			
<i>Effectuer un classement de figures géométriques</i>			
<b><u>Savoir mesurer des gran- deurs</u></b>			
<i>Effectuer des calculs et des transformations de mesures de temps</i>			

<u>Éveil</u>			
<i>CLT : la ligne du temps</i>			
<i>CLH : les fonctions de nutrition</i>			
<u>Travail en informatique</u>	Ce que j'en pense :		
<u>Projet d'équipe : expliquer un phénomène</u>	Ce que j'en pense :		
<u>Évaluations des sentiments (visages)</u>	Ce que j'en pense :		
<u>Période du « libre choix »</u>	Ce que j'en pense :		

Que penses-tu du « cahier noir » ?

À quoi te sert-il ?

Quelle a été ta force, ce qui a vraiment bien fonctionné en toi en classe pour cette quinzaine ?

Quel défi as-tu envie de relever pour la prochaine quinzaine ?

Je voudrais dire encore ceci :

Merci d'avoir attentivement effectué ce travail de réflexion.

Bon week-end.

## 6. Le carnet de bord

Comme évoqué en page 33 de ce cahier, je vous livre ici le témoignage de Madame S. Alboraletti, titulaire au cycle 3 qui pratique avec ses élèves ce qu'elle appelle « le carnet de bord ». Pour rappel, cet outil s'inscrit dans la pratique de la métacognition par l'enfant et dans la reconnaissance des compétences transversales relationnelles.

### Mon carnet de bord

#### Matériel :

- ✓ Un petit cahier format A5 du type « Atoma » pour que l'enfant puisse enlever les feuilles qu'il souhaite, si nécessaire.
- ✓ Stylo, feutre, crayon... de quoi écrire ou colorier.

#### Qu'est-ce qu'un carnet de bord pour moi ?

Il s'agit d'un carnet *personnel* dans lequel l'enfant peut inscrire tous ses états d'âme, ses sentiments, ses besoins, ses S.O.S. Le carnet de bord est un outil personnel, basé sur la relation de confiance entre l'élève et l'enseignant.

Tous les enfants de la classe commencent ce carnet de bord au début du cycle, mais tous ne lui accorderont pas la même importance.

En effet, celui-ci devient très personnel au fur et à mesure que les semaines défilent. Certains l'utilisent comme un véritable outil de communication, presque comme un journal intime. D'autres préfèrent ne pas l'utiliser et ne le complètent que très rarement.

En début d'année scolaire, je propose aux enfants de compléter leur carnet de bord en partant d'une structure précise. Je précise également aux enfants qu'il ne s'agit pas nécessairement du domaine des apprentissages...

- Cette semaine, je suis particulièrement fier, fière de...
- Cette semaine, je ne suis pas particulièrement fier, fière de...
- Cette semaine, j'ai besoin d'aide pour...
- S.O.S. pour...

Très vite, certains enfants sortent du cadre de cette structure et notent des événements, des choses qu'ils ont envie de raconter dans leur carnet.

Les enfants savent également qu'ils peuvent compléter leur carnet et me le déposer sur mon bureau quand ils le souhaitent. C'est important quand un enfant veut exprimer un S.O.S.

Étant donné qu'il s'agit d'un carnet personnel, les enfants peuvent le compléter comme ils le souhaitent, c'est-à-dire écrire au stylo, utiliser des feutres, s'exprimer par dessins...

Je ne corrige jamais les fautes d'orthographe, ni la structure des phrases, mais je laisse une trace de ma lecture par ma signature ou un petit mot qui montre l'interaction qui existe grâce au carnet de bord.

L'important est de laisser l'enfant s'exprimer et surtout, qu'il se sente en confiance avec son titulaire. C'est pour cette raison que je ne dévoile jamais, à quiconque, ce que je lis dans les carnets de bord qui me sont adressés, sauf demande expresse de l'élève en question qui souhaiterait faire appel à une personne extérieure : psychologue du centre PMS de l'école par exemple. C'est un point incontournable que les enfants connaissent dès la mise en place du carnet de bord.

#### Sources :

C'est une ancienne collègue qui m'a donné l'idée du carnet de bord. Celle-ci en réalisait un avec ses élèves, mais se limitait aux apprentissages scolaires afin de mettre en évidence les forces et les points faibles de chacun.

J'ai voulu reprendre son idée en l'élargissant à d'autres domaines et en l'adaptant à la vie quotidienne de ma classe. C'est en consultant deux autres sources que j'ai peaufiné l'idée : le *Programme intégré adapté aux socles de compétences* (compétences transversales et compétence disciplinaire intitulée « comprendre l'homme ») et l'ouvrage de Jacqueline Caron « Quand revient septembre... guide sur la gestion de classe participative »<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Jacqueline CARON, *Quand revient septembre tome 1*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 1994.

## 7. Le conseil de classe (cercle de parole)

Pour sortir définitivement du purement disciplinaire, je vous présente ici ma manière de fonctionner lorsque je réunis la classe en conseil. Sans entrer dans les détails, je ne peux m'empêcher de vous relater ici une situation qui m'avait particulièrement touché et fait définitivement comprendre l'importance de mes observations. Lors de mes observations en conseil de classe, j'avais constaté qu'un élève ne prenait jamais la parole. Il était extrêmement discret en leçons et assez esseulé – je l'ai appris par la suite - en récréation. Après plusieurs discussions en tête-à-tête avec lui, j'ai réussi à lui faire reconnaître que jamais, lors d'un conseil de classe ou après, un élève n'avait subi de moqueries de la part de ses camarades lors d'une prise de parole (C.T. relationnelle « communiquer : oser s'exprimer »).

Sa première prise de parole en conseil de classe a été poignante : il est parvenu à expliquer simplement et clairement au groupe qu'il était d'une timidité extrême et qu'il n'osait aller vers l'autre. Il a ensuite lancé un véritable appel à l'aide aux élèves de la classe « pour qu'ils viennent le chercher ». Je ne pourrais vous décrire la densité du silence qui a régné à la fin de son intervention. Ce silence a été interrompu quelques dizaines de secondes plus tard par un « Je t'invite dans mon équipe à la prochaine récré ». L'élève n'a plus jamais passé une récréation seul et a commencé à être de plus en plus participatif en classe.

### Renseignements généraux

#### Quelques règles non négociables expliquées aux élèves en début d'année :

- Prises de parole : seul l'élève qui a le bâton de parole en main peut s'exprimer ; pour réagir et donner son point de vue, l'élève attend d'avoir le bâton en main ; chacun a droit à la parole mais à cette condition expresse.
- Règles incontournables de communication : l'intervenant parle en « Je », il parle d'un fait et pas d'une personne, il parle de choses dont il a été témoin direct, il évite de citer nommément une personne.
- Traces écrites : un élève, chaque fois différent, est nommé secrétaire du Conseil et est chargé, avec l'aide d'un assistant, de prendre des notes de ce qui est dit et des décisions éventuelles prises. Les premières notes sont prises au brouillon et une mise au net dans le cahier du Conseil est à charge du secrétaire.
- Confidentialité : ce qui est dit au Conseil ne sort pas du Conseil, sauf les points qui devraient être relayés au Conseil des enfants (mis en place au niveau de l'école).
- Nomination aux fonctions : les nominations de secrétaire, assistant, gardiens et déménageurs se font autant que possible sur base volontaire. Le professeur veille à ce que les élèves remplissent chacun au moins une fonction différente sur l'ensemble des Conseils de l'année.
- Fréquence : le conseil de classe a lieu tous les quinze jours en s'adaptant au rythme des périodes scolaires.
- Constitution de l'ordre du jour : une affiche est accessible aux élèves en classe (mur, autre endroit prévu) pendant une semaine et demie. Ceci permet d'éviter que ne figurent à l'ordre du jour les conflits de cour de récréation (qui seront gérés plus rapidement) et permet de se recentrer sur des points qui concernent la vie de classe d'une manière plus globale. Sur cette affiche (format A3) figurent la date du prochain Conseil, le nom des élèves nommés et leur fonction, un emplacement prévu en deux colonnes : une avec le nom de l'élève qui propose le sujet et la deuxième avec le sujet proposé expliqué en une ou deux phrases. Deux jours avant le Conseil, le secrétaire, avec l'aide du professeur, détermine l'ordre d'intervention (du sujet le plus général au plus particulier). Si un sujet n'a pu être débattu, il sera, au plus tard au prochain Conseil, mis en première position dans la nouvelle liste de sujets.
- Rôle du professeur : il est le garant de l'application des règles, il peut intervenir à tout moment pendant le Conseil sans avoir le bâton de parole (cela lui permet d'intervenir dans des échanges particulièrement chargés

en émotions et ressentis), il a un rôle essentiel d'observateur de son groupe-classe ou d'un ou plusieurs élèves en particulier (d'où l'importance des nominations aux fonctions).		
Date : jj/mm/aa	Activité : conseil de classe	
<u>A.F.</u> -A.S. <sup>28</sup>	Individ. - <u>groupe</u>	Type de groupement : tous les élèves forment un groupe.
Dispositif de différenciation :		
Matériel-source : le cahier du conseil de classe ; la désignation d'élèves pour remplir les différentes fonctions lors du conseil de classe (gardien du temps, gardien de la parole, secrétaire et assistant, trois déménageurs).		
Déroulement		
<i>Les élèves font...</i>	<i>Le professeur fait...</i>	<i>Compétences transversales activées</i>
	Avant le début du Conseil	
	<p>☞ Appel aux volontaires et désignation des « trois déménageurs » chargés d'aménager le local. Les chaises seront disposées en cercle de façon à ce que tous les élèves puissent se voir lors du Conseil, avec une table pour la prise de notes du secrétaire.</p> <p>☞ Appel aux volontaires et désignation des gardiens du temps, de la parole et du secrétaire.</p> <p>☞ Le secrétaire, avec l'aide du professeur, détermine le menu du Conseil deux jours avant.</p>	

<sup>28</sup> A.F. : activité fonctionnelle et A.S. : activité de structuration.

<p>☞ Les « trois déménageurs » aménagent le local en fonction des consignes, en disposant correctement les chaises et la table.</p>		
	Au moment du Conseil	
<p>☞ Le secrétaire annonce l'ordre du jour.</p> <p>☞ Le gardien de la parole donne le bâton de parole au premier intervenant qui expose son sujet.</p> <p>☞ Le premier intervenant, lorsqu'il a exprimé son idée jusqu'au bout, donne le bâton à l'élève qui veut réagir.</p> <p>☞ Lorsque le sujet est clos, le secrétaire reprend le bâton et annonce le deuxième sujet en reprenant la même procédure.</p> <p>☞ Le gardien de la parole veille à ce que chacun qui le désire puisse s'exprimer et donc aussi à ce que chaque intervenant ne monopolise pas le bâton de parole trop longtemps.</p> <p>☞ Le gardien du temps veille autant que possible à ce que les différents sujets puissent être traités comme prévu. Il répartit donc la durée des sujets traités.</p>	<p>☞ Le professeur peut intervenir à tout moment et à tout propos (voir « renseignements généraux »).</p>	<p><i>Oser affirmer ses convictions, s'intéresser aux autres, dialoguer, considérer la réalité des autres, coopérer dans une réalisation commune, déployer des conduites réfléchies, s'engager et assumer un engagement, prendre des responsabilités vis-à-vis de l'environnement, oser s'exprimer, connaître ses points forts et ses points faibles, prendre conscience de ses comportements.</i></p>

Après le Conseil		
☞ Le secrétaire, avec l'aide éventuelle de l'assistant, remet ses notes au net dans le cahier du conseil de classe ; le travail terminé (délai de deux ou trois jours) il lit son écrit aux élèves. Le cahier est conservé en classe.	☞ Le professeur rend accessible une nouvelle affiche d'ordre du jour pour le prochain Conseil. Il conserve chaque fois l'ancienne affiche.	

## Conseil de classe du jj/mm/aa

<i>Compétences transversales observables</i>	<i>Noms de l' / des élèves</i>	<i>T</i>	<i>S</i>	<i>R</i>	<i>J</i>
<b>C. transversales relationnelles</b>					
☞ Oser affirmer ses convictions					
☞ S'intéresser aux autres					
☞ Dialoguer					
☞ Considérer la réalité des autres					
☞ Coopérer dans une réalisation commune					
☞ Déployer des conduites réfléchies					
<b>C. transversales instrumentales</b>					
☞ S'engager et assumer un engagement					
☞ Prendre des responsabilités vis-à-vis de l'environnement					
☞ Oser s'exprimer					
<b>C. transversales relatives à la prise de conscience de son fonctionnement</b>					
☞ Connaître ses points forts et ses points faibles					
☞ Prendre conscience de ses comportements					

T = toujours ; S = souvent ; R = rarement ; J = jamais

## 8. Le questionnement en tant qu'adulte

Je vous propose ici un modèle scanné de fiche<sup>29</sup> permettant un questionnement de l'adulte sur ses pratiques d'enseignement. D'autres questions sont disponibles dans l'ouvrage renseigné. Ce point particulier fera l'objet d'un autre cahier pédagogique, à paraître dans le courant de l'année prochaine.

---

<sup>29</sup>Jacqueline CARON, *Apprivoiser les différences*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2003.

**Outil-support 33****GRILLE D'ANALYSE POUR L'UTILISATION  
DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT**

- Est-ce que j'ai déjà fait l'inventaire des moyens d'enseignement qui existent dans mon milieu? Oui  Non
- Quels sont les moyens d'enseignement que j'utilise présentement?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Ces moyens d'enseignement sont-ils diversifiés? Oui  Non
- Quels avantages ces moyens d'enseignement présentent-ils?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Quelles restrictions comportent-ils?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Dans quels buts et avec quelles intentions ces moyens sont-ils utilisés? Est-ce cohérent avec la philosophie et les orientations du programme de formation des jeunes?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- L'utilisation de ces moyens d'enseignement favorise-t-elle chez les élèves:
  - l'acquisition de connaissances? Oui  Non
  - le développement de compétences? Oui  Non
  - la modification d'attitudes? Oui  Non
- Parmi tous les moyens d'enseignement que je connais, quels sont ceux qu'il serait souhaitable:
  - de conserver? \_\_\_\_\_
  - d'abandonner? \_\_\_\_\_
  - d'introduire? \_\_\_\_\_
  - de développer davantage? \_\_\_\_\_
- Constats: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Conclusions générales

---

Les compétences transversales sont reconnues aujourd'hui comme indispensables dans la formation globale de l'individu. Elles lui sont indispensables pour qu'il appréhende mieux le monde dans lequel il voudra s'insérer.

Sollicitées avec plus ou moins de bonheur et de manière intuitive dans quelques familles, ces compétences ne rempliront efficacement leur rôle que pour une petite partie des citoyens de demain.

L'école est encore un des derniers « lieux » où l'enfant passera, assurément, une fraction non négligeable de sa vie. En école maternelle d'abord, pour ceux qui ont la chance d'y aller. Puis, les enfants passeront obligatoirement par l'école primaire avant de poursuivre des études secondaires, et plus « si affinités ». L'école primaire et le premier degré secondaire restent le seul tronc commun de formation pour tous les enfants en Communauté française.

Il me semble donc essentiel que ces compétences transversales soient enseignées dès l'école fondamentale, au premier degré du secondaire, puis au-delà, bien entendu, pour que celles et ceux que nous formons à devenir des adultes en soient suffisamment maîtres. Gardons aussi à l'esprit que ces compétences transversales ne se substituent aucunement aux compétences disciplinaires. Bien au contraire, les unes sont complémentaires des autres. J'utilise ici une métaphore qui me semble assez explicite de ce point de vue : la métaphore de la grenadine. J'apparente l'eau aux compétences disciplinaires et à leurs contenus et le sirop de grenadine aux compétences transversales. Il est clair (comme l'eau d'ailleurs) que, exercées seules, les compétences disciplinaires manquent de saveur pour les en-

fants, qui ont de plus en plus besoin de sens dans leur apprentissage. Il est tout aussi clair que seul, le sirop de grenadine (les compétences transversales) est imbuvable et écœure. Par contre, le savant mélange des deux donne une boisson appréciée par les enfants. Comme évoqué dans l'introduction, compétences disciplinaires et transversales n'ont de sens que lorsqu'elles interagissent entre elles.

Ce cahier ouvre deux portes : l'une introduit la compétence « envisager des possibles », qui ne fait pas partie, comme telle, des compétences transversales scolaires, mais qui met en lien, peut-être plus concrètement, compétences transversales, disciplinaires et vie. L'autre porte s'ouvre sur la métacognition qui, elle, est reconnue comme compétence transversale faisant partie des apprentissages scolaires. Nous en trouvons de multiples traces dans les décrets et les programmes concernés.

Si l'enseignement en est dispensé à l'école, ces compétences transversales permettront à chaque enfant « contaminé » de saisir une chance de plus de se réaliser en tant qu'élève faisant partie d'une classe et d'une école, en tant qu'enfant faisant partie de la société et donc de se former (et non se formater) en tant que futur citoyen responsable, participant à la construction de la société de demain.

Parmi les outils de mise en pratique proposés au chapitre 2 de la seconde partie, certains font un relevé clair des compétences transversales activées. Leur nombre est impressionnant. Ceci présente deux avantages au moins. Il apparaît clairement que les compétences de ce type peuvent être croisées dans beaucoup de situations semblables. En effet, sans toujours que nous le percevions, l'enseignement que nous dispensons est un terreau d'activation de ces compétences. De mon point de vue, tout professionnel s'enrichira lorsqu'il aura conscience claire de ce

qu'il fait et produit comme effet. Le deuxième avantage naît du fait que, vu leur nombre, il est impossible de les observer toutes, du moins en même temps. Au professionnel que nous sommes de poser un choix (voilà encore une compétence transversale) réfléchi, porteur de sens par rapport aux valeurs et actions qu'il veut rendre prioritaires.

Nous le voyons, l'activation consciente et l'observation pointue de ces compétences s'inscrivent dans une certaine « culture » de la classe et ne prennent pleinement effet qu'à force de les exercer. Nous nous inscrivons ici dans le moyen ou le long terme. Et, contrairement à certains préjugés, je pense que l'efficacité est à ce prix.

Quels enfants, puis adolescents, voulons-nous former pour quelle société ? Une manière de répondre à cette question, si le lecteur le désire, est le passage par la formalisation, par l'écriture. Jacqueline Caron propose plusieurs modèles de questionnement par rapport au métier d'enseignant, aux valeurs que l'on défend et que l'on désire transmettre. Un de ces modèles vous a été proposé dans le chapitre 2 de la seconde partie.

Suite à la rédaction de ce cahier, le projet d'en produire un deuxième, complémentaire, a germé. Nous l'avons vu lors de l'application de la méthode des mini-récits, il est toujours préférable d'avoir vécu soi-même l'expérience pour se l'approprier. Vivre pour soi la métacognition, « se pauser » et se questionner sur son métier permettent de partager son enthousiasme et ses convictions, voire de les communiquer même aux plus jeunes.

Plus centré sur l'adulte qui exerce le métier d'enseignant, ce deuxième cahier invitera chacun à se plonger dans la métaco-

gnition, à écrire pour soi. Dans la perspective amorcée ici, s'interroger sur son métier sera pertinent à mes yeux si l'on se questionne sur les valeurs de justice sociale rappelées dans le présent cahier et les enjeux que ces valeurs induisent.

Cette réflexion constituera également une manière de se réapproprier son métier, de retrouver ou de renforcer l'estime de sa pratique et donc de soi, si souvent mise à mal dans une société qui ne vise que trop la performance, le rendement et la rentabilité.

## Bibliographie

---

Marie BAILLEUX, Dominique BERTRAND, Barbara DUFOUR, Gérard FOUREZ, Bertrand HESPEL, MARIE-Anne MANIET, Pierre MICHE, Ana ROMÃO, Francis TILMAN et le Centre Interfaces, *Des compétences négligées par l'école. Les raconter pour les enseigner*, Charleroi/Lyon, Couleur livres/Chronique sociale, 2006.

Marie BAILLEUX, Dominique BERTRAND, François-Xavier Druet, Barbara DUFOUR, Gérard FOUREZ (dir.), Bertrand HESPEL, Marie-Anne MANIET, Pierre MICHE, Ana ROMÃO, Francis TILMAN, Myriam VAN DER BREMPT et le Centre Interfaces, *Des compétences pour la vie. Des modules pour les enseigner*, Charleroi/Lyon, Couleur livres/Chronique sociale, 2007.

Jacqueline CARON., *Quand revient septembre. Tome 1*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 1994.

Jacqueline CARON, *Quand revient septembre. Tome 2*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 1997.

Jacqueline CARON, *Apprivoiser les différences*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2003.

*Le Décret « Missions »*, Bruxelles, Ministère de la Communauté Française, 1997. <http://www.cdadoc.cfwb.be/gallilex.htm> (vérifié le 17/10/2008).

A. S. LANGOUCHE, V. PETIT, M. C. PHILIPPE, M. ROMAINVILLE, « Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre », in *Informations Pédagogiques*, n°24, mars 1996.

Philippe PERRENOUD, *Construire des compétences dès l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, 5<sup>e</sup> éd., 2008.

*Le programme intégré adapté aux socles de compétences*, Programme de l'enseignement fondamental catholique, Licap, Bruxelles, 2000. <http://www.segec.be/Documents/Fedefoc/publications/PL.pdf> (vérifié le 17/10/2008).

Bernard REY, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur, Collection pédagogies, 1996.

Xavier ROEGIER, « Compétences et situations d'intégration », in *IPM*, 2005 n° 2, p. 19-25.

Marc ROMAINVILLE, « À la recherche des compétences transversales », in *Forum Pédagogies*, novembre 1994, p. 18-22.

*Les socles de compétences*, Bruxelles, Ministère de la Communauté Française, 1999. <http://www.cdadoc.cfwb.be/gallilex.htm> (vérifié le 17/10/2008).

Joseph STORDEUR, *Enseigner et/ou apprendre*, Bruxelles, De Boeck, Collection Outils pour enseigner, 1996.

Geneviève VANDECASTEELE, *Les compétences transversales. Retour vers le futur*, septembre 2007. <http://www.segec.be/Fedefoc/pedagogique/comptrans.htm> (vérifié le 17/10/2008).

Jacques VANDENSCHRICK (dir.), « De l'intérêt de classer les capacités et les compétences transversales », in *Cahiers du SeGEC*, n°12, Bruxelles, Licap, janvier 2000.



# INTERfaces

## Liste des cahiers disponibles

- 1 FRANC J.-P., MAINGAIN A., *La mise en réseau des savoirs et des compétences, au-delà des cloisonnements disciplinaires*, octobre 1999, 56 p. (épuisé)
- 2 PRIGNON P., *Quand on parle du choix d'orientation en fin de secondaire, de quoi s'agit-il? Essai de synthèse globale*, novembre 1999, 16 p.
- 3 PRIGNON P., *Des activités pour éclairer le projet personnel et le projet orientation. Une séquence sur la connaissance de soi*, mars 2000, 43 p. (épuisé)
- 4 MAINGAIN A., *La construction d'un îlot interdisciplinaire de rationalité sur la notion de mythe*, avril 2000, 35 p.
- 5 MAINGAIN A., *Un parcours inter- et transdisciplinaire sur la notion d'initiation*, mai 2000, 37 p.
- 6 PRIGNON P., BAILY J.-M., *Des activités pour éclairer le projet personnel et le projet orientation. Une séquence sur la connaissance de l'autre*, juin 2000, 44 p.
- 7 PRIGNON P., *Quel sens à l'école et quel sens de l'école, aujourd'hui?*, février 2001, 20 p.
- 8 PRIGNON P., BAILY J.-M., *"Projet Personnel de l'Élève" ou "Projet d'Orientation"*, avril 2002, 34 p.
- 9 DUFOUR B., FOUREZ G., MAINGAIN A., *Comment construire une représentation de "sa" ville pour y favoriser l'intégration sociale, dans la perspective de valeurs éthiques?*, avril 2002, 26 p.
- 10 PRIGNON P., BAILY J.-M., *Le "projet d'Orientation", mise en place d'activités articulées*, juin 2002, 32 p.
- 11 KULCSAR D., MINET FR., SPITAEELS N., *La mise en réseau des disciplines à l'occasion d'un travail encadré de fin d'études*, mai 2002, 35 p. (épuisé)
- 12 FOUREZ G., DUFOUR B., JACCARD J., MAINGAIN A., *Points stratégiques pour un travail interdisciplinaire*, décembre 2002, 24 p.
- 13 PRIGNON P., BAILY J.-M., *Un chemin vers une décision libre...*, mai 2003, 59 p.

- 14 PRIGNON P., BAILY J.-M., STERNOTTE M.-Th., *Face à la nébuleuse des "Projets Personnels de l'Elèves"... Réflexions autour d'une mise en perspective*, octobre 2003, 23 p.
- 15 BAILY J.-M., PRIGNON P., *Des mécanismes de transfert. Comment initier un transfert avec les élèves ?*, décembre 2004, 44 p.
- 16 BAILY J.-M., DUFOUR B., PRIGNON P., FOUREZ G., *Le travail de fin d'études secondaires. Regards croisés*, février 2005, 50 p.
- 17 PRIGNON P., *Etre professeur dans un collège jésuite. Quels profils dessine la spiritualité ignatienne*, juin 2005, 42 p.
- 18 FOUREZ G. (dir.), *Vivre avec des musulmans. Les défis de l'ouverture*, juin 2005, 14 p.
- 19 FOUREZ G. (dir.), *Elitisme. Analyse et jugements éthiques*, décembre 2005, 19 p.
- 20 FOUREZ G. (traduit par), *Les tours de rêve. Faire le plein d'énergie pour construire un projet avec un groupe*, septembre 2008, 26 p.
- 21 CAMBIER Ch. (en collaboration avec BERTRAND D., DRUET Fr.-X., VAN DER BREMPT M. et l'équipe pédagogique du Centre Interfaces), *Du projet personnel de l'élève (P.P.E.) à l'école du choix*, octobre 2008, 96 p.
- 22 DUBUQUOY J.-P., DUFOUR B., FOUREZ G., MICHE P., *Le collège "C" dit non à l'exclusion et oui à la justice sociale*, novembre 2008, 28 p.
- 23 GEULETTE P., *Cimenter les apprentissages : une vision fondamentale*, décembre 2008, 80 p.