

Michel Develay

Pratiques pédagogiques

Les compétences de vie en classe

Préface de Jean-Marie De Ketele

**École
élémentaire,
collège
et lycée**



deboeck **B**
SUPÉRIEUR

Michel Develay

Pratiques pédagogiques

Les compétences de vie en classe

Préface de Jean-Marie De Ketele

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2023
Rue du Bosquet, 7 – 1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale, Paris : mai 2023

Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles : 2023/13647/067

ISSN 0778-0451

ISBN 978-2-8073-5139-4

Remerciements

Je remercie deux groupes de personnes aux statuts variés (enseignants, chefs d'établissements, experts en éducation, formateurs) aux nationalités différentes (française, marocaine, tunisienne), aux ancrages institutionnels divers (FEI, MLF, UNICEF MENA, Ministère de l'Éducation tunisien et marocain) à l'investissement variable au cours d'actions conjointes, avec lesquels des échanges m'ont permis progressivement de sortir les compétences de vie de la brume.

Le premier groupe coordonné par Stéphanie Ermini dans le cadre de FEI était constitué de Denis Paget, Pierre Mondoloni, Tahar Mathlouthi, Hichem Chebbi, Rokaya Elboudrari, Meryem Skika, Fouad Chafiqi.

Le deuxième groupe coordonné par Julie Higounet et Marc Zemmouche dans le cadre de la MLF a réuni entre autres Marielle Tagbe et Rodolphe Izambard.

À côté de ces remerciements du registre institutionnel, je remercie plus vivement Danielle pour sa constante patience et Cannelle pour sa présence sereine près de (ou sur) l'ordinateur.

Sommaire

Préface	7
Introduction	11
CHAPITRE 1	
Où l'on voit que l'on met en œuvre des compétences de vie au cours d'un enseignement	15
CHAPITRE 2	
Où l'on interroge la nature et le champ sémantique des compétences de vie.....	27
CHAPITRE 3	
Où l'on clarifie les pratiques pédagogiques pour faire découvrir aux élèves les compétences de vie.....	43
CHAPITRE 4	
Où existent aussi des compétences de vie : lors de la vie scolaire	53
CHAPITRE 5	
Où l'on propose des aides pédagogiques.....	65
CHAPITRE 6	
Où l'on s'interroge à propos d'une formation aux compétences de vie	73
CHAPITRE 7	
Où l'on recense les principes donnant corps aux compétences de vie	91

CHAPITRE 8

Un mode d'emploi pour installer des compétences de vie dans un établissement scolaire	103
--	------------

CHAPITRE 9

Quelques objets en discussion au terme de ce parcours	121
--	------------

Conclusion	141
-------------------------	------------

Annexe	143
---------------------	------------

Bibliographie	149
----------------------------	------------

À propos de l'auteur	151
-----------------------------------	------------

Liste des figures.....	153
-------------------------------	------------

Table des matières.....	155
--------------------------------	------------

Préface

Nous sommes nombreux à avoir fréquenté Michel Develay, les uns parce que passionnés comme lui par la didactique des sciences, les autres pour lui reconnaître une expérience pragmatique (il a été instituteur) et institutionnelle (il a exercé des fonctions de directeur de formations d'enseignants), d'autres encore pour avoir mis avec lui leur expertise au service des systèmes éducatifs de nombreux pays. C'est sans doute dans ce dernier cadre que je l'ai le mieux connu. Mais connaît-on véritablement les personnes avec qui cependant on a eu l'occasion de partager les plaisirs diversifiés (pas seulement intellectuels) du baroud dans des lieux multiples et avec des personnes de culture différente ? Je me pose toujours la question à l'automne de la vie.

Chaque nouvel ouvrage de Michel Develay, et tout particulièrement celui-ci sur les compétences de vie, dont le titre à lui seul est évocateur, apporte quelques lumières. Le lecteur devinera que la pensée qui y est développée repose non seulement sur une curiosité de tout ce qui touche au quotidien tant des systèmes éducatifs si divers que de leurs établissements scolaires et des pratiques de classe, mais aussi et surtout sur le regard que Michel Develay y pose. Face à un même environnement observé, sa réaction nous a toujours étonnés. Elle n'est pas celle d'un cartésien, même si nous connaissons sa passion pour la raison, ni celle d'un scientifique qui se contente de quantifier les phénomènes. Elle est encore moins un jugement culpabilisant, comme celle d'un militant sectaire. Elle n'est pas non plus celle du médecin qui, du haut de son autorité, se contente de prescrire (nous avons tellement tenté de pratiquer lors de nos expertises une éthique du partenariat). Ni celle de l'infirmier qui pleure avec ces malheureux dans la peine, mais plutôt de manifester cette bienveillance qui caractérise si bien le regard de Michel Develay. Chercher les causes certes, mais sans les réduire à une causalité unique qui conduit aux « il n'y a qu'à ». Ni se contenter de pensées optimistes ou pessimistes, mais simplement de *tendre la main*. Face aux belles moustaches gauloises de Michel Develay, dressées comme des antennes à l'affût de tout ce qui sort de l'ordinaire, face à l'œil pétillant de

curiosité et d'espièglerie, face au sourire permanent qui invite à faire un pas l'un vers l'autre, peut-on refuser cette main ?

Le livre que vous ouvrez aujourd'hui est une *main tendue* à nous lecteurs, que nous soyons enseignant, éducateur, formateur, responsable éducatif... ou tout simplement curieux de tout ce qui touche à l'enseignement, à l'apprendre, à l'éducation tout au long de la vie. Ce livre nous sourit, il ne cherche pas le compliqué, mais nous dévoile la clarté du complexe. Si, comme de nombreux ouvrages savants ou prétendument tels, il contient de nombreuses définitions, celles-ci sont faites de mots simples et précis. Objet de multiples définitions et de débats, le concept de compétence devient ainsi beaucoup plus clair : « savoir agir », selon l'expression de Jacques Tardif, Michel Develay lui ajoute l'adjectif « réfléchi »... et un pas en avant est accompli dans sa compréhension. Mais, comme l'enfant qui préfère des exemples vécus aux grands discours, Michel Develay nous invite à prendre connaissance de séquences d'enseignement ou d'études de cas qui en disent toujours plus que le concept qu'elles sont censées illustrer. Comme l'enfant aussi, friand de belles images, le lecteur trouvera de belles représentations (comme celles utilisées pour l'évaluation) qui façonnent nos schèmes de pensée, formalisent nos schèmes d'action et laissent des traces profondes en mémoire.

Dans nos pratiques, nous vivons chaque jour de nombreux événements qui nous étonnent, voire nous déstabilisent. Le regard curieux mais bienveillant de Michel Develay nous invite à ne pas trop vite les banaliser et à pratiquer la réflexion. Dans le moment de l'action, elle permet de prendre conscience que l'événement peut cacher un inédit susceptible de modifier notre représentation. Après l'action, elle permet de prendre distance, de débusquer les routines (schèmes de pensée et d'action spontanés intériorisés) et donc de modifier nos modèles d'intelligibilité du réel.

Et donc une *main tendue* pour faire évoluer nos modèles d'intelligibilité et les modes d'action qui lui sont liés. Analyser ses pratiques professionnelles quand on a pour mission de faire apprendre et de développer des compétences chez l'autre, c'est apprendre soi-même et développer ses propres compétences. Et ces compétences sont bien plus que des compétences scolaires chez l'élève ou professionnelles chez l'enseignant ou le formateur, ce sont des « compétences de vie et de citoyenneté ». Point d'entrée et d'aboutissement de l'ouvrage, cette boucle de récursivité constitue l'originalité de l'ouvrage. Le nombre de jours passés par l'auteur dans des pays aux conditions d'enseignement difficiles n'est certainement pas étranger à cela. Non seulement les compétences de vie y sont essentielles, mais Michel Develay a fait l'expérience que l'on ne comprend bien son propre système éducatif que si l'on a eu l'opportunité d'en rencontrer d'autres et si le regard qu'on lui porte est à la fois curieux et bienveillant (et surtout non colonisateur ou prescriptif). Face à un monde où les mutations s'accroissent et où règne une « incertitude fondamentale » (notre incapacité à prévoir faute d'informations fiables), éduquer dans un monde incertain ne peut se réduire à enseigner mais implique de développer des compétences de vie

et de citoyenneté, nous dit Michel Develay. Celles-ci constituent une « arche » entre instruction et éducation, entre pédagogie et psychologie, entre éducation et instruction, entre passé et devenir. Peu épais quantitativement mais allant en profondeur avec clarté (« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément », selon le précepte de Boileau), cet ouvrage est et sera plus que jamais d'actualité. Je le qualifierai d'« ouvrage compagnon », un ouvrage qui nous accompagne et que l'on garde à côté de soi, car *il nous tend la main*.

Jean-Marie De Ketele

Professeur émérite de l'UC Louvain et de la Chaire UNESCO
en Sciences de l'Éducation de Dakar.

Professeur invité à l'ICP de Paris.

Rédacteur en chef de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

Introduction

En matière médicale, l'INSERM¹ considère qu'il s'écoule en moyenne dix à quinze ans avant qu'une molécule nouvelle ne donne naissance à un médicament. L'expérimentation a lieu sur des cellules en culture puis sur des modèles animaux, enfin sur des volontaires sains et sur des malades. Le droit et l'éthique sont au cœur des essais thérapeutiques, et même après sa commercialisation il n'y a pas de relâchement de la vigilance à l'égard de possibles effets secondaires d'un médicament.

En aéronautique, alors que la recherche en la matière a démarré il y a plus de dix ans, Airbus considère pouvoir mettre sur le marché un avion à hydrogène en 2035. Plus de trente ans de recherche, d'expérimentation, de validation seront nécessaires.

Dans les deux domaines précédents, l'innovation est très encadrée et est l'objet d'une mise à distance vis-à-vis des processus qu'elle nécessite et qu'elle entraîne.

Et qu'en est-il des innovations en matière d'éducation ?

Le quotidien des professeurs alterne entre routines et hardiesses dans le cadre d'instructions officielles que peu d'entre eux connaissent avec précision. La pratique des maîtres est largement déterminée par les manuels qu'ils utilisent pour leurs élèves et par l'air du temps, initiateur d'innovations variées qui se succèdent sans donner lieu à des expérimentations contrôlées. On observe ainsi des courants qui se remplacent, empruntant à des domaines étrangers à l'école (la pédagogie par objectifs puise à l'image de la direction par objectifs installée par Taylor dans les industries américaines dans les années 1950 et à la psychologie behavioriste de Skinner autour du conditionnement opérant), empruntant à l'action de personnages médiatiques (la pédagogie différenciée liée à Louis Legrand et André de Peretti ; la gestion mentale à Antoine de La Garanderie ; les styles d'apprentissage à David A. Kolb...) empruntant à des

1 www.lienmini.fr/51394-inserm

pédagogues humanistes reliés au mouvement de l'éducation nouvelle de l'entre-deux-guerres (Ferrière, Claparède, Decroly, Freinet, Steiner...), empruntant à des domaines scientifiques tels que les neurosciences hâtivement transposées du laboratoire à la classe.

La sacro-sainte liberté pédagogique permet de ne pas chercher à faire la preuve de ce que l'on propose, mais de viser l'efficacité tout en affirmant le juste (Develay, 2004). Non encadré, peu encouragé en France, abandonné aux initiatives individuelles, le changement dans l'école est affaire d'hommes liges, de dispositifs, d'idées, d'engagements, d'initiatives, de hardiesses, de ressources, de réseaux. En quelque sorte : une pluricausalité difficilement démêlable.

Ainsi défilent dans le ciel de l'institution scolaire des météorites pédagogiques auxquelles chaque enseignant emprunte peu ou prou, météorites dont l'une des dernières en date a pour titre compétences de vie. Les compétences de vie succèdent à l'intérêt porté à l'inconscient dans la classe, à l'idée de projet, à la pédagogie par objectifs, aux styles d'apprentissage, à la pédagogie différenciée, à la classe inversée, aux didactiques disciplinaires, aux pédagogies collaboratives, à la pédagogie explicite, à la neuropédagogie...

Et la météorite compétences de vie ?

Dans les années 1970, les colloques à propos de l'école et de l'éducation tournent autour de la nécessité de mettre en œuvre une société du savoir. Les réflexions inaugurées par le Life long learning – l'apprentissage tout au long de la vie – donnent naissance en France à une loi pour la formation professionnelle en 1971. Elle porte en elle l'inspiration pour une nouvelle idée de la société humaine, une société qui valoriserait l'apprentissage non seulement comme moyen pragmatique, mais également pour sa propre valeur, en développant en toutes circonstances l'apprendre à penser dans une « société apprenante ». En 1996, à l'UNESCO, la commission dite Delors produit un long rapport à propos de l'éducation (Delors *et al.*, 1996), dans lequel figure l'idée de compétences du *xxi*^e siècle. Quatre compétences dites du *xxi*^e siècle y sont développées : savoir adapter sa communication, travailler à plusieurs en présence et à distance, faire preuve d'esprit critique, participer aux processus créatifs. On les nommera les 4 C : communication, coopération, critique (esprit), créativité.

Par la suite fleurirent de nombreuses taxonomies des compétences de vie. Leur point commun : elles distinguent des compétences relationnelles, des compétences socio-émotionnelles, des compétences cognitives, regroupant parfois toutes ces compétences sous le terme de compétences psychosociales.

Mais en définitive, quel est l'intérêt réel à faire exister des compétences de vie ?

Trois réponses nous paraissent pouvoir être avancées :

- au niveau de l'enseignant, les compétences de vie nécessitent des pédagogies que pour l'heure nous nommerons des pédagogies d'investigation-structuration, de la réflexivité et du transfert ;

- au niveau de l'élève, les compétences de vie, par la réflexivité qu'elles induisent, l'entraînent à penser sa pensée, à mieux appréhender ses modes d'apprenance. Le psychologique rejoint là le pédagogique ;
- au niveau de l'établissement scolaire, les compétences de vie installées dans tout l'établissement tant au niveau des apprentissages qu'au niveau de la vie scolaire conduisent à une cohérence d'attentes et d'attitudes au service de l'éducation, au-delà de l'instruction.

Cette nouvelle météorite des compétences de vie, nous nous proposons de l'explorer, fondés sur cinq années durant lesquelles, nous avons cherché à en mesurer les intérêts et les limites au niveau de pratiques de classe et d'ateliers de formation dans des systèmes éducatifs qui en ont fait un cheval de Troie momentané pour viser à leur évolution. Notre expérience s'appuie sur des opérations conduites par l'UNICEF dans plusieurs pays du MENA (Middle East and North Africa) autour de l'intégration des compétences de vie dans les curricula disciplinaires, sur des communautés d'apprentissage dans les réseaux de la Mission laïque française, sur la prise en compte des compétences transversales de ce qui a été nommé le socle commun en France, sur des écrits variés relevant d'expertises et évidemment sur des lectures en lien avec ces domaines.

Concluons momentanément en suggérant que l'idée de compétences de vie s'inscrit dans le paradigme d'une société apprenante. L'espoir est qu'en s'appropriant ces compétences de vie dans le milieu scolaire, l'élève saura les mettre en actes hors de l'école dans les circonstances variées du quotidien, et demain dans le monde du travail et des loisirs, conduisant au « connais-toi toi-même » socratique.

Les compétences de vie, dont nous espérons qu'elles s'insinueront progressivement dans les curricula disciplinaires au fur et à mesure que ceux-ci seront revisités, seront observées à travers plusieurs regards, avant d'en proposer un mode d'emploi pour un établissement scolaire.

Un jour, lors d'une formation avec des inspecteurs de l'Éducation marocaine, l'un d'entre eux eut cette répartie : « Les compétences de vie, finalement, est-ce que ce n'est pas tout ce qui nous permet de savoir, de connaître en dehors des contenus disciplinaires ? » Ce à quoi un autre répliqua : « Et si c'était l'inverse, si c'était par exemple parce qu'on sait que l'on peut coopérer, être autonome, bref développer des compétences de vie que l'on s'intéresse aux contenus disciplinaires... ».

Je leur suggèrai de faire de ces questionnements l'objet d'une recherche innovante forcément difficile à conduire tant les compétences de vie et les compétences disciplinaires constituent les unes avec les autres une boucle de récursivité. Ainsi eut pu naître une nouvelle recherche pédagogique dont le terme ne serait pas trop lointain si vous acceptez d'y participer.

Les compétences de vie en classe

Qu'est-ce que les compétences de vie ? Comment les intégrer dans un enseignement et dans un établissement scolaire ? Grâce à quelles pratiques pédagogiques et selon quel cadre conceptuel ?

L'impact positif des compétences de vie sur la gestion des conflits, le climat et la réussite scolaires a été dévoilé par des professionnels de la recherche scientifique, de la santé et de l'éducation. Développer ces compétences, à travers les apprentissages et la vie scolaires, vise à permettre à l'élève de mieux appréhender son rapport au savoir en l'aidant à percevoir les compétences socio-émotionnelles, relationnelles et cognitives qu'il engage dans un processus d'apprentissage.

Les enseignants disposent encore de peu de ressources probantes. Cet ouvrage tente de répondre à ce manque en proposant des outils de compréhension et des pistes d'action.

Dans la même collection :



25,90 €



Michel Develay est professeur émérite des Universités. Il a été, entre autres, directeur de l'Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation à l'Université Lyon 2. Intervenant comme expert auprès d'organismes internationaux, ses travaux portent sur les apprentissages scolaires, la didactique des sciences et la formation des enseignants.

deboeck
SUPÉRIEUR **B**

www.deboecksuperieur.com