

LES COMPETENCES TRANSVERSALES EN QUESTION

de Bernard Rey

INTRODUCTION :

Le factotum de l'école :

On ne sait pas qui a inventé cette expression mais la notion de compétences transversales est maintenant utilisée dans les IO.

Définition provisoire : savoir-faire communs à plusieurs disciplines que les élèves ont **ou** que l'on peut construire.

Problème du « **ou** » : est-ce « donnés » **ou** engendrés par une maturation **ou** produits par les exercices.

4 préoccupations majeures :

- le problème des prérequis : toutes les compétences nécessaires à la réalisation (exemple : savoir lire efficacement pour comprendre un texte en histoire)

La notion de compétences transversales : ce qui manque aux élèves pour acquérir des compétences dans une discipline donnée. Mais comment se place l'enseignant : soit il estime que ce n'est pas à lui de les transmettre car elles ne sont pas spécifiques de sa discipline, ou ne sait pas le faire, ou n'a pas le temps.

Donc soit la compétence est enseignée par d'autres, dans d'autres disciplines et ce n'est plus dans ce cas une compétence transversale. Mais quand une compétence est acquise quand peut-elle être utilisée dans une autre discipline ?

Soit c'est une compétence de méthodologie, ou avoir envie d'apprendre, être autonome, ...

- la question de transfert : pourquoi les élèves sont très souvent en difficulté quand il s'agit de réutiliser une compétence dans un autre cadre même quand cela reste dans la même discipline ?

La transversalité ne concerne pas uniquement des disciplines différentes, mais des actions dans une même discipline aussi.

- la question de l'utilité de l'école : les enseignements faits à l'école n'ont plus l'alibi de l'utilité sociale car chaque matière engendre des capacités qui contribueraient à former l'esprit, à construire la personnalité et prépareraient à la vie.

- la question de l'échec scolaire : est-on sûr que l'apprentissage développe la capacité à être attentif ? : il ne faut pas confondre produit et prérequis.

Il y a des compétences extérieures aux disciplines scolaires qui conditionnent l'apprentissage sans en être le produit, bien qu'elles soient exigées par les pratiques scolaires et qui sont inégalement répandues selon l'origine sociale : les *habitus* ou les compétences transversales.

Les compétences transversales sont donc ce que les élèves devraient posséder pour profiter des disciplines scolaires.

Les problèmes :

- des problèmes pédagogiques et leur modalité d'apprentissage : est-ce une matière à enseigner supplémentaire ou bien est-ce que cela se construit à l'occasion des leçons consacrées aux matières traditionnelles ?

Comment les évaluer : comment mesurer la « construction de la personnalité » ou « le désir de

connaître » ?

- un problème théorique :

Si on décide de leur consacrer des séances d'apprentissage propre : « apprendre à apprendre », « aide méthodologique », ... vont-elles se transférer dans les autres disciplines ? Seront-elles encore transversales ? Et, un tel apprentissage sans contenu, est-il possible et efficace ?

Si on décide de faire travailler au sein de chaque discipline ces savoir-faire comme « émettre des suppositions », « mener un travail à terme », ... alors le caractère transversal est conservé, mais comment l'évaluer ? Et, surtout quand c'est acquis dans une discipline, cela ne l'est pas forcément dans une autre.

Donc existe-t-il vraiment des compétences transversales ?

- compétence et compétence transversale :

La définition de compétence est juridique : c'est le droit de connaître une cause ; c'est donc la délimitation des travaux qu'elle permet de mener à bien.

Ces définitions paraissent exclure la transversalité ! La notion de compétence transversale est contradictoire.

D'où le plan du livre : 1, examen de la notion de compétence ; 2, notion de transversalité ; 3, étude de travaux attestant l'existence de compétences transversale ; 4, approche de ce que pourrait être la transversalité à l'école.

1. LA NOTION DE COMPETENCE :

Une compétence se repère chez l'autre car il sait faire : c'est dans l'extériorité qu'elle se définit et elle est postulation d'un pouvoir interne.

C'est le rassemblement organisé et exhaustif de ce qui va de soi et qui paraît dépourvu de mystère.

Deux contextes théoriques :

- celui de Chomsky (linguiste) : le sujet est incapable d'explicité sa démarche et la compétence s'oppose à la performance. (comportement)

- ou bien la compétence est une potentialité capable d'engendrer des performances. (fonction)

A l'école, les deux sens sont utilisés : « il imagine et crée des histoires » ; « mémoriser des textes courts ».

La compétence comme comportement :

C'est de la « pédagogie par objectifs » : dire ce que les élèves seront capables de faire à l'issue de tel apprentissage.

La compétence acquise est ici définie comme comportement identifiable dont le contenu doit être énoncé de manière la moins équivoque possible (« classer les noms communs par ordre alphabétique » plutôt que « faire preuve d'initiative »).

Il faut faire attention à ne pas attribuer à un acte une intention qu'il n'a pas. Ceci en réduisant au maximum l'écart entre la compétence et le comportement où le comportement devient la réponse à une situation.

La compétence comme fonction :

Mais la pédagogie par objectifs amène une parcellisation qui fait que les élèves ne voient plus le sens : quand on détaille une suite d'événements, on peut perdre la finalité donc l'organisation. Or c'est le sens des mouvements observés qui constituent le comportement. Donc l'étude du comportement, c'est l'observation de l'organisation et non d'une série de savoir-faire.

La compétence est la capacité d'accomplir une tâche donnée.

L'exercice d'une compétence est un projet où l'élève a des comportements volontaires : il sélectionne les informations et montre une persévérance à réaliser sa tâche.

La compétence comme puissance générative ou « science de l'escient » :

D'après Chomsky en s'inspirant de Descartes, la compétence est capacité à s'adapter à des situations inconnues ; elle n'a pas de spécificité contrairement à la compétence-comportement qui a besoin d'un stimuli ou la compétence-fonction qui est spécifique d'une situation.

Compétence et savoir :

La compétence-comportement s'oppose au savoir qui est un ensemble organisé de pensées. La compétence-fonction aussi car la vérité du savoir ne doit rien à l'efficacité de la compétence. Et la compétence chomskienne aussi car le savoir est un système d'énoncés indépendante du sujet.

On trouve chez Platon, le point de départ : le savoir se distingue de l'opinion, il est indépendant des processus internes du sujet.

Donc il paraît plus intéressant de faire acquérir des compétences que des savoirs que l'on peut trouver dans les livres ou ailleurs. Et il est important de munir les élèves d'outils intellectuels qui leur permettra de traiter l'information.

Conclusion :

3 manières de penser la compétence : la compétence-comportement, la compétence-fonction qui redonne aux comportements leur sens et la compétence comme pouvoir d'escient (chomskienne) qui s'adapte aux actions.

Les 2 premières sont proches car la compétence y est pensée comme spécifique et la dernière est par définition transversale, mais elle n'explique pas le fonctionnement et comment l'élève l'acquiert.

2. LA NOTION DE TRANSVERSALITE :

D'où vient l'idée de transversalité ?

L'idée de transversalité dans le domaine du travail et de la formation professionnelle :

L'analyse d'un travail face à l'évolution des technologies, la mobilité de l'emploi ou le chômage a amené de considérer les actions non plus seulement comme des compétences mais comme des capacités d'adaptation. L'ANPE a déterminé pour chaque emploi les compétences nécessaires et les passerelles possibles entre emplois : c'est une introduction de l'idée de transversalité.

L'idée de transversalité dans le domaine scolaire :

Transversalité et nature de l'école

Pendant des siècles, l'éducation était la transmission des savoirs à l'occasion des activités réelles sociales ou productives de la vie.

Puis avec l'apparition de l'école, les enfants ont été mis à l'écart afin de permettre un apprentissage par étapes où le droit à l'erreur devrait exister. Mais les élèves ont perdu le sens donc la motivation.

Les savoirs de l'école censés préparés à la vie sociale en sont totalement détachés, d'où l'idée : les exercices scolaires font apprendre plus qu'ils ne paraissent transmettre → compétence transversale.

Transversalité et échec scolaire

L'allongement de temps obligatoire de la scolarité a été fait pour donner à tous les enfants les mêmes chances au départ. L'échec ou la réussite scolaire détermine l'avenir social. Mais l'échec

scolaire est très souvent lié à l'origine socioculturelle, car certains enfants ont avant l'entrée à l'école intériorisé les manières de voir et de penser qui vont permettre de comprendre ce qui se dit et se fait à l'école. C'est une compétence transversale que Bourdieu appelle *habitus*. Le pédagogue a donc pour projet de faire acquérir à tous les élèves cet *habitus*.

Les implications polémiques de la transversalité

Les enseignants du primaire doivent faire acquérir les prérequis (*habitus*) afin que les enseignants du secondaire soient des spécialistes de leur discipline et non pas des spécialistes de sa transmission (!!!)

Les instituts peuvent être des généralistes : ils instruisent, éduquent, ... et c'est cette compétence qui est nécessaire pour qu'adulte, les élèves s'adaptent à différents métiers dans leur vie future.

Comment penser la transversalité ?

La compétence transversale comme élément :

Une compétence peut être découpée en plusieurs microcompétences ou compétences-éléments. Ces dernières peuvent être nécessaires dans différents champs disciplinaires, elles deviennent alors transversales ; d'autres sont des très d'union entre l'école et la vie, elles sont alors aussi transversales.

Cette décomposition d'une compétence en microcompétences permet suivant Bergson de proposer une modélisation du processus d'apprentissage : c'est un assemblage de compétences-éléments déjà acquises par l'élève grâce à une autre compétence.

L'élément et la structure :

La compétence nouvelle se construit grâce à une recombinaison d'éléments anciens qu'il faut modifier un peu et surtout combiner entre eux d'une nouvelle manière. D'où la perte d'une transversalité puisque les éléments sont modifiés.

La démarche pédagogique ne va pas toujours du plus simple au complexe. Meirieu souligne que les élèves comprennent souvent le plus compliqué avant de comprendre le plus simple.

Compétence et divisibilité :

Il ne faut pas trop décomposer les compétences car sinon on tombe sur des éléments qui n'ont plus de sens.

L'entrée en scène des « capacités » :

La capacité est une notion mentaliste. Un comportement met souvent en œuvre plusieurs capacités et une même capacité peut s'investir dans un grand nombre de comportements différents.

3. STRUCTURES LOGIQUES ET TRANSFERT :

L'existence de capacités transversales peut être mise en évidence grâce aux conditions d'apprentissage.

Structures opératoires et capacités

Les structures opératoires :

Pour Piaget, il y a 2 niveau de la capacité transversale : une capacité opératoire (c'est la conservation numérique quelque soit l'objet compté) et la réversibilité opératoire (c'est la conservation du volume par exemple d'un objet que l'on change de forme).

Apprentissage et transversalité :

Il y a une opposition entre transversalité et apprentissage comme si ce dernier est toujours lié à une action alors que la transversalité échappe à tout contenu.
Mais si on ne connaît pas les conditions d'apprentissage de la transversalité, existe-t-elle ?

Le problème des décalages :

Les études de Piaget montrent que la conservation de la substance se fait avant celle du poids et plus tard encore celle du volume. Ce décalage remet en cause l'idée d'une structure transversale s'étendant à l'ensemble du champ cognitif, même si pour lui il existe une structure logico-mathématique unique et transversale. Mais cela ne prouve pas l'existence d'un opérateur psychique commun.

La question de transfert

Les études portent sur les critères de similitude entre problèmes.

Les exemples de problèmes et leur résolution montrent bien que même si la structure est identique, la résolution de l'un n'amène pas forcément la résolution de l'autre. Donc une capacité générale propre à la mise en œuvre de la structure logique peut être remise en cause.

L'analogie et son rôle dans le transfert :

Le transfert analogique peut bloquer la résolution à cause d'une rigidité mentale. Donc l'idée de transversalité est importante en tant que flexibilité ou adaptabilité.

Deux formes d'analogie :

La première est celle de surface où l'élève tente de retrouver dans sa mémoire des appariements avec ses connaissances.
La deuxième est l'identité de structure entre les exercices. Elle est coûteuse en mémoire de travail et ce n'est pas une attitude spontanée.

Les limites de la mémoire de travail :

Il faut maîtriser les données de contexte pour permettre à la mémoire de travail de traiter les autres données.
Le développement de la capacité de la mémoire de travail est ce qui conditionne la maîtrise d'opération logique.
Donc d'après Mendelsohn, le transfert de capacités logiques est subordonné à la maîtrise de connaissances plus élémentaires concernant la situation et les codes et règles qui y sont à l'oeuvre.

Le cas de l'expert :

En observant les joueurs d'échec, Georges et Richard montrent que l'expert n'est pas celui qui est capable de transfert, mais celui qui connaît un grand nombre de situations particulières ; alors que le novice a des cadres de représentation trop généraux qui ne prend pas en compte la spécificité de

chaque situation.

Structure et procédure :

Ce n'est pas parce que 2 problèmes relèvent de la même opération logique qu'ils requièrent la même procédure qu'un enfant y mettra en œuvre la même stratégie.

Tous les problèmes ont une compétence complexe spécifique qui est composée de plusieurs capacités logiques qu'il est impossible à isoler, d'après Bastien.

Conclusion :

La résolution des problèmes de même structure logique prouve qu'il existe une compétence transversale correspondante selon Piaget.

Mais les études récentes montrent que la transversalité serait en fait l'élargissement de la mémoire de travail car chaque problème un réseau complexe de savoir-faire spécifiques.

Donc l'existence de capacités transversales est très incertaines.

4. UN APPRENTISSAGE SANS CONTENU EST-IL POSSIBLE ?

C'est apprendre à apprendre avec 2 idées : il y a un « en deçà » des apprentissages disciplinaires qui est transversal et les capacités transversales sont travaillables en dehors du contexte dans lequel on peut les voir en acte.

Les ateliers de raisonnement logique (ARL)

Mis en place par Pierre Higelé dans les années 60 pour pallier aux difficultés qu'ont certains jeunes face aux savoirs comme s'ils ne savaient pas raisonner. Donc il faut qu'ils acquièrent des capacités générales avant leur utilisation.

Des capacités sans contenu ?

Il s'agit de faire apprendre des capacités transversales par rapport aux matières scolaires, mais sans contenus scolaires.

Comme ces ateliers s'adressent à des étudiants-stagiaires, le contexte fait référence aux plaisirs ou bien à leur formation professionnelle.

Donc ils ne sont pas vide de tout contenu, mais leur apprentissage engendre une compétence susceptible de s'en détacher donc transversale.

Un apprentissage :

C'est une méthode de formation donc il faut que les apprenants se transforment eux-mêmes. Donc dans un premier temps, ils travaillent seuls (= accommodation) puis vient la correction/discussion (= chacun exprime son cheminement pour un conflit socio-cognitif). Cela amène des structures opératoires nouvelles et des connaissances spécifiques.

Le programme d'enrichissement instrumental (PEI)

Reuven Feuerstein est le fondateur.

Structures et fonctions cognitives :

Le but est d'apprendre à apprendre c'est-à-dire construire des capacités transversales.

L'élève apprend à découvrir les règles : tenter de comprendre et de prévoir les événements, d'installer une nouvelle forme de capacité transversale.

Apprentissage et médiation :

L'émergence des capacités transversales peuvent avoir 2 raisons :

- raisons pratiques : penser que l'autre est toujours capable de faire mieux que ce qu'il manifeste, c'est le principe d'éducabilité.
- raisons théoriques : vouloir donner du sens au monde, avoir une attitude existentielle sont l'effet d'un apprentissage qui est une intervention de l'adulte.

Les résultats et la question du « contenu »

Ces 2 programmes ont des effets positifs mais pas sur le scolaire à cause de la spécificité des contextes de départ trop éloignés.

Donc il n'y a pas de capacité absolument transversale, toute capacité a son champ propre.

5. LA NOTION DE COMPETENCE METHODOLOGIQUE

La notion de méthode

Qu'est-ce qu'une méthode ?

C'est l'ensemble des démarches nécessaires pour atteindre un but. Elle consiste à établir un rapport rationnel entre ce dont on dispose, les démarches et le but. Donc elle est toujours spécifique, mais on peut supposer qu'il existe une faculté d'adaptation qui pourrait être transversale.

Le problème de la méthode pour connaître :

Le paradoxe de Platon : comment déterminer les démarches qui mènent au savoir alors qu'on ne connaît pas ce savoir ?

D'où l'acte d'apprentissage : c'est une construction de savoir par le sujet et non une réception d'un savoir préalablement établi.

Les méthodes des sciences :

C'est un ensemble de procédures qui concerne soit la construction théorique ou les pratiques expérimentales.

La diversité des méthodes scientifiques :

Il y a plusieurs sciences donc plusieurs méthodes scientifiques et chacune d'elles construit un objet qui lui est spécifique, ce qui empêche toute transversalité. (!)

Les méthodes à l'école

Les disciplines ont-elles comme les sciences, une méthode qui leur soit propre ?

Qu'est-ce qu'une discipline ?

C'est une division proprement scolaire qui est en décalage avec la façon dont les connaissances se répartissent entre les sciences.

Disciplines scolaires et sciences :

La pédagogie est une technique de communication extérieur au contenu enseigné. Le pédagogue est celui qui met au point des méthodes pour assimiler la portion la plus grande possible de la science de référence (d'après Chevallard). Les savoirs scolaires n'exigent aucun prérequis, ils sont donc susceptibles d'être acquis par le débutant.

En opposition, les savoirs scientifiques est l'étude de l'évolution des théories par rapport à leur histoire ; alors que dans un but éducatif, le contenu d'une discipline est la mis en programme de l'apprentissage.

La méthodologie scolaire : des règles au service de l'apprentissage :

Il existe des règles propres à l'école, comme par exemple interroger alors que la réponse est connue pour aider dans l'apprentissage grâce à la reformulation. C'est une compétence méthodologique transversale qui est essentielle pour entrer dans le jeu scolaire.

Grâce à la pédagogie de projet, les enfants réalisent « pour de vrai » une tâche qui aura du sens et sera utile (= Freinet), mais la compétence acquise ici est seulement méthodologique.

Les règles du jeu scolaire :

C'est le contrat didactique que l'élève doit connaître pour apprendre : décoder ce que l'on attend de lui. Mais d'après Brousseau, une situation d'apprentissage pure est une situation où l'élève apprend seul en dehors de tout contexte d'enseignement.

Le métier d'élève maintient l'organisation de l'école avec par exemple le « cahier du jour » (dans lequel les élèves gardent une trace du résultat de leur travail et non la démarche réelle comme s'il y avait une honte de l'erreur, alors que cette dernière est un instrument didactique essentiel) ou l'apprentissage d'une leçon (qui est une compétence absolument nécessaire mais le temps scolaire est consacré à la présentation du savoir et à son évaluation, donc l'apprentissage est renvoyé à la sphère privée de l'élève, à la famille).

Les compétences méthodologiques ne sont pas des capacités :

Le champ d'application d'une compétence méthodologique est défini ce qui n'est pas le cas d'une capacité.

Des éléments transversaux :

Même si une compétences méthodologique est spécifique, elle est transversale car elle s'utilise dans différentes disciplines.

Conclusion :

L'école, lieu d'apprentissage a ses propres règles qui sont des compétences transversales par rapport aux disciplines enseignées, indispensables à acquérir pour combattre l'inégalité scolaire. Ce ne sont pas des capacités mais des compétences-éléments.

6. COMPETENCES TRANSVERSALES OU INTENTIONS TRANSVERSALES ?

Il faut se résigner au fait que ce que l'on apprend à l'école ne sert qu'à réussir à l'école (= Mérieu). Quel est le fondement même de l'école alors ? Quelle est son utilité sociale ?

Contenus scientifiques et capacité générale

Il n'y a que du spécifique :

Une difficulté de l'intelligence artificielle :

Une machine pouvant agir comme l'homme n'a pas pu encore être construite.
Donc l'activité mentale repose sur un grand nombre de connaissances spécifiques que l'on ne peut programmer.

Les classes de problèmes :

Faire acquérir une compétence, c'est faire acquérir une procédure et le champ d'application de cette procédure.

Une infinité de savoirs procéduraux :

Le problème pour l'élève est de savoir reconnaître qu'un problème appartient à la classe de situation où il peut appliquer un programme de traitement. Il faut donc entraîner l'élève à repérer des « indicateurs ».

Pour une capacité absolument transversale :

Le vrai but n'est pas d'enseigner des réponses adéquates à des situations mais que l'élève soit capable de découvrir par lui-même en quoi telle procédure est mieux adaptée.
L'élève se met souvent en « situation didactique », c'est-à-dire appliquer ce qui a été vu dernièrement et non pas tout ce qu'il sait (= une logique du savoir).

Des difficultés propres à la psychologie cognitive :

L'activité primordiale de l'homme est l'interprétation du monde.
Le nombre et la nature des informations qui peuvent entrer en jeu pour que le sujet pense telle ou telle chose sont totalement indéterminés.
De plus, seul le sujet humain sait sans règles préalables quelles informations utiliser.

Pouvoir de donation de sens et intentions

La transversalité est un objet à connaître et non pas une faculté psychologique. Le rôle de la prise de conscience :

L'idée de compétence transversale est une idée de pédagogue qui veut que les acquis des élèves s'étendent au-delà de leur domaine d'apprentissage.
Pour qu'il y ait transfert de capacité entre 2 problèmes de structure identique, il faut que le sujet prenne conscience de ses propres démarches et des similitudes entre des situations.
Cette prise de conscience est le seul moyen qu'on ait trouvé pour permettre le transfert. Donc pour contourner la difficulté du transfert, il faut inciter les élèves à examiner leur propre démarche.
La difficulté est de savoir comment un sujet peut se rendre compte qu'une démarche connue peut s'appliquer dans un autre domaine.

Les intentions :

Comment provoquer cette prise de conscience ?

A l'école, les situations sont épurées et artificielles ; mais l'école prétend former à autre chose ...
Pour résoudre un problème, il faut posséder la compétence nécessaire mais aussi que la situation est le sens connu d'utilisation de cette compétence : c'est l'intention qui est par nature transversale.
L'intention d'utiliser une compétence spécifique pour résoudre un problème nouveau est le départ du processus.
Donc pas de compétence transversale mais des intentions qui structurent des situations nouvelles afin de mettre en œuvre des compétences particulières déjà maîtrisées.

Pour un repérage des intentions scolaires :

Un exercice scolaire est une situation strictement limitée aux savoirs et aux compétences qu'il requiert normalement, mais pour certains la situation peut être autrement délimitée et ce cadrage qui reflète un styles de rapport au monde est l'intention transversale.
Comment est-il possible de faire acquérir des intentions scolaires ? Car ce n'est pas un savoir. Rey propose de le faire par mimétisme : l'enseignant donne l'exemple d'une mise en ordre du monde, il manifeste devant ses élèves la mise en œuvre d'intention cognitive.

7. DES INTENTIONS TRANSVERSALES POUR L'ECOLE :

L'intention scripturale

Pour une anthropologie de l'écrit :

Le rapport à l'écrit a un caractère transversal car il recouvre l'ensemble des disciplines.
Quand on compare les 2 types de société une utilisant l'écrit et l'autre pas, on constate que l'écriture permet l'objectivation, elle engendre la politique car elle révèle la loi et permet d'en discuter.

L'intention scripturale est attachée à l'école :

Le savoir appris dans une société sans écriture incorporé : c'est quelque chose que l'on est.
L'école est le lieu où l'on transmet la maîtrise du code de l'écrit, mais aussi ce qui est rendu possible par l'écriture: placer le langage dans une nouvelle position par rapport à l'action en considérant ce que l'on fait.
L'école est dédiée à l'écriture car cette dernière exige son existence.
Quand on demande à un élève d'expliquer, il passe du savoir incorporé au savoir et développe l'intention scripturale car il suscite la parole sur le « faire ».

L'écrit comme instrument intellectuel :

L'apprentissage de l'écrit à l'école est précoce et il est présenté comme moyen de lire et écrire des histoires.
Mais l'écrit est aussi un instrument intellectuel indispensable à la compréhension des choses.
Quand l'élève écrit ce n'est pas pour lui, c'est pour les parents ou le maître qui lisent pour évaluer.
Donc il faut retrouver la fonctionnalité de l'écrit.

Intention scripturale et textualité :

L'écriture est un codage de la parole donc sépare l'intention scripturale du réel en ouvrant à la liberté d'interprétation du monde.
A l'école, l'expression écrite n'est pas l'occasion d'une expression mais un exercice de construction, de mise en forme.

Situation et contexte :

L'oral peut faire référence à des objets, des situations ou bien à des idées. Ce dernier type est souvent ce qui est dit par le maître : c'est un oral scriptural. Mais si l'élève n'a pas été familiarisé avec ce type de parole, qu'elle soit écrite ou orale, il aura des difficultés. Il faut donc inventer des exercices pour entraîner les élèves à cette parole.

L'intérêt éducatif de l'intention scripturale :

L'écrit échappe à la fugacité de l'instant présent : ce qui a été dit ou pensé hier est encore là aujourd'hui. Sauf la lettre privée, l'écrit ne s'adresse à personne en particulier, il peut y avoir une infinité de lecteurs : l'écrit ouvre alors sur le caractère universel du discours rationnel.

L'intention rationnelle

Celui qui essaie de construire des raisonnements a une attitude rationnelle.

L'intention rationnelle :

Comment un sujet adopte l'intention rationnelle ?

Il faut qu'il comprenne les choses avant d'y adhérer sinon ce sera une croyance et non un savoir scientifique. Il faut donc convaincre et non persuader.

L'intention rationnelle et l'école :

Le pédagogue ne doit pas persuader par l'intimidation, même si cela peut servir au début pour amorcer le travail chez l'élève qui doit oublier cette motivation pour chercher à comprendre, ni même par sa séduction, sauf si l'intérêt de l'élève va de l'enseignant au savoir.

L'école est le seul lieu où les relations interpersonnelles peuvent être vouées à la découverte du vrai grâce à la rationalité.

Intention rationnelle et relation pédagogique :

Comment établir avec l'élève une relation qui permette l'intention rationnelle ?

Il ne faut pas que l'élève croit le maître parce qu'il est le maître.

Le rapport à autrui comme obstacle :

Apprendre c'est utiliser sa raison pour trouver des solutions à des problèmes inconnus. Le maître choisit ces problèmes, puis il doit être le plus discret possible lors des apprentissages.

Le rapport à autrui au service de l'intention rationnelle :

Mais il ne faut pas oublier que le rapport à autrui permet une décentration qui permet de coordonner les points de vue : donner un sens au monde.

Quelle forme de relation à autrui pour inciter à l'intention rationnelle ?

C'est entre pairs que peut le mieux s'effectuer ces échanges pour entrer dans le champ de la rationalité : d'où le travail en petits groupes.

Mais c'est un dispositif un peu lourd donc les enseignants du secondaires peuvent avoir recours à l'incitation à la justification.

L'enseignant doit affirmer par ses attitudes et ses paroles que l'élève est son égal dès lors qu'il raisonne.

L'élève doit avoir confiance dans le maître : il est celui qui montre, il transmet un savoir mais surtout une intention.

L'enseignant n'est pas celui qui connaît beaucoup de choses mais qui a la volonté de les comprendre.

Intention rationnelle et disciplines scolaires :

Chaque discipline comporte des données arbitraires, des éléments de structuration rationnelle et des faits.

L'enseignant doit montrer dans chaque discipline ce qui est rationnelle et ce qui ne l'est pas et l'intérêt de la polyvalence des enseignants du primaire est souligné car il pourra attirer l'attention sur ce qui diffère dans chaque discipline ou commun.

L'instruction c'est l'établissement d'une intention de comprendre donc c'est éducatif puisqu'elle apprend le contrôle de soi.

Etre rationnel est pouvoir penser par soi-même, distinguer le vrai du faux en exploitant le rapport à l'autre, ce que l'école peut permettre.

CONCLUSION : UNE PEDAGOGIE DES INTENTIONS :

La compétence transversale est multiforme car elle répond à de nombreux besoins.

Compétence et intention :

Connaître un concept, c'est connaître son pouvoir et savoir l'utiliser dans différents cadres pour résoudre des problèmes.

Mais il faut que l'élève est accepté d'entrer dans le jeu scolaire : une activité légitime dans un apprentissage pour lui.

Faire acquérir des intentions :

L'élève peut avoir le désir d'adopter les attitudes des adultes.

Il faut qu'il opère une rupture dans sa manière de voir les choses : qu'il passe de l'obéissance à la compréhension de la nécessité.