



N° : 40

D. CRUTZEN, « Les compétences transversales. Un concept-clé pour l'éducation à la diversité en Europe. Quelle réalité en Communauté française ? » in De Babel à la mondialisation : apport des sciences sociales à la didactique des langues, J.Aden (dir.), CNDP - CRDP de Bourgogne, coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation. 2005

Les compétences transversales.

Un concept-clé pour l'éducation à la diversité en Europe. Quelle réalité en Communauté française ?

« Le propre des régimes démocratiques est de mettre les pratiques ou les choix collectifs à l'épreuve de principes tiers que nous nommons nous-mêmes liberté, égalité, justice. Un tel projet a des fondements bien sûr politiques mais aussi éthiques et culturels qu'il faut pouvoir transmettre aux générations montantes avec suffisamment de force. Cette transmission du patrimoine démocratique est aujourd'hui souvent affaiblie par une lassitude et un abandon collectifs ; y croit-on encore ? Cela nous met en défaut de sens à l'égard des nouveaux venus et nous fragilise face aux intégrismes.

...
Pour renforcer l'intelligence du citoyen d'aujourd'hui, des démarches transculturelles sont à inventer, proposant des méthodes et des attitudes susceptibles à la fois, d'accueillir les ancrages territoriaux et d'envisager le dépassement de ces ancrages. »

M. HANSOTTE¹

La construction d'une citoyenneté européenne appelle de plus en plus l'école à se pencher sur les enjeux de la diversité et du vivre ensemble, d'un point de vue éthique, mais aussi et surtout d'un point de vue pédagogique. Les questions identitaires et culturelles sont en effet au cœur des apprentissages nécessaires à la cohabitation constructive et pacifique des différences, sous toutes leurs formes, considérées en Europe comme un véritable patrimoine à sauvegarder et à valoriser. Les différences ne peuvent cependant coexister démocratiquement qu'à condition qu'elles soient fédérées et mobilisées vers un minimum d'objectifs et de codes communs. Cette mobilisation passe par la capacité de nos systèmes éducatifs à porter des projets fédérateurs et à créer du sens pratique autour des concepts mis en avant par les textes fondateurs.

Ces textes soulignent que l'Europe ne se construira pas sans cohésion sociale et sans l'adhésion des Européens à une culture démocratique fondée sur des valeurs humanistes de respect, d'ouverture vers l'autre, de rejet de la violence, d'égalité des chances et de responsabilité individuelle et collective. Cette culture nécessite un processus de transmission

¹ M. HANSOTTE, *Les intelligences citoyennes*. De Boeck Université, 2002, pp. 5-6.



dynamique et une pédagogie relationnelle pratique qui se construisent de manière continue à l'école, dans la famille et dans l'environnement immédiat du jeune.

Dans l'éventail européen, différents modèles et concepts animent le débat sur la manière de s'y prendre en éducation : les plus communément représentés sont ceux de l'**éducation à la citoyenneté**, de l'**éducation interculturelle** et de l'**éducation à la diversité**. Le vocabulaire européen semble cependant privilégier l'éducation à la diversité dans la perspective de construire une citoyenneté européenne capable de valoriser les diversités identitaires et culturelles qui la composent. En éducation, cette construction trouverait un ancrage concret dans le vocabulaire commun qui converge autour du concept de **compétences transversales**. Celui-ci est en effet une porte ouverte sur l'intégration des apprentissages de base - tels que la décentration culturelle, la relativisation des points de vue, la gestion des incertitudes - au sein de chaque discipline scolaire.

C'est ce point de vue que nous allons adopter ici, afin de positionner l'éducation à la diversité, non comme un gadget ou un accessoire réservé aux élites ou aux élèves en difficulté, mais bien comme **une priorité transversale qui concerne toutes les disciplines et tous les publics scolaires**.

La principale difficulté de la manœuvre réside dans le fait que les propositions pédagogiques qui développent ces points de vue sont souvent présentées de manière globale et transdisciplinaire. Le fonctionnement encore largement morcelé ou linéaire des matières et des habitudes disciplinaires ne s'en accommode que dans la mesure où il y trouve des repères et de bonnes raisons de s'y inscrire.

La gestion de la complexité exponentielle du monde dans lequel nous vivons se pose autant aux adultes qu'aux jeunes. Moteur de changement et véritable voie initiatique pour l'école dans toutes ses composantes, elle pose plus de questions qu'elle n'apporte de véritables réponses : c'est ce processus en tant que tel qui doit pourtant être traduit en termes de compétences transversales et de priorités pédagogiques.

Quelques points de repère en Communauté française

L'évolution récente des textes officiels qui définissent les finalités et les missions de l'école en Communauté française témoignent d'importantes mutations conceptuelles et d'une volonté d'adapter l'école aux défis posés par la complexité et la pluralité. Les compétences transversales, articulées autour du concept de *citoyenneté*, y tiennent une place de choix. Si l'on compare ce vocabulaire à celui des textes antérieurs, force est de constater les profonds changements qui ont traversé la manière de penser l'éducation, en particulier dans la reconnaissance enfin explicite de la diversité comme une valeur en soi, une source et un objet d'apprentissage.

Le **Décret Missions**, dans son article 6, définit comme suit en 1997 les objectifs prioritaires de l'école :



- ✓ Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves.
- ✓ Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle.
- ✓ Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.
- ✓ Assurer à tous les élèves des chances d'émancipation sociale.

Les compétences transversales y sont définies comme *des attitudes, démarche 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 à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves.*

Les **Socles de compétences**, publiés en 2001, présentent les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et font une place de choix aux compétences transversales : celles-ci servent de fil conducteur à la manière d'envisager les différentes compétences disciplinaires.

Pour le français, le texte souligne que, *tout au long de son cursus scolaire, par une maîtrise progressive de la langue française, l'élève sera conduit à exercer un ensemble de compétences interactives, démarches mentales, manières d'apprendre et attitudes relationnelles, directement utilisables sans doute dans la construction de son savoir, mais, surtout, sa scolarité achevée, fondements de sa formation continuée.*

Dans les attitudes relationnelles, le texte privilégie : *se connaître, prendre confiance* ainsi que *connaître les autres et accepter les différences. Tout au long de sa scolarité, l'élève sera amené à réfléchir sur lui-même, sur les autres, sur son environnement ; la structuration de sa personnalité engage son avenir.*

Dans les compétences disciplinaires spécifiques, cela implique notamment d'*orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication* (notamment en fonction *des interlocuteurs, des réactions verbales et non verbales, du statut de l'intervenant et/ou de son ou de ses interlocuteurs*). Cela implique également d'*élaborer des significations*, notamment de *dégager, présenter des informations explicites et implicites* (dans son cadre de vie quotidien, dans son cadre de vie collectif). Cela signifie enfin *utiliser et identifier les moyens non verbaux* de la communication, notamment *utiliser et repérer des indices corporels (parmi ceux-ci l'occupation de l'espace, la posture, les gestes, les mimiques, les regards...).*

Autant d'appels à la décentration des points de vue et au décodage des codes implicites qui conditionnent le fonctionnement d'une langue dans son contexte culturel et social.

Pour les mathématiques, quatre grandes compétences transversales introduisent une liste non exhaustive de démarches visant à les développer. Il s'agit d'*analyser et comprendre un message c.à.d. se l'approprier avant d'entrer dans une démarche de résolution, de résoudre, raisonner et argumenter, d'appliquer et généraliser, de structurer et synthétiser.* Autant d'occasions d'exercer le discernement et l'esprit critique indispensables à la relativisation des points de vue.

Pour les sciences, le texte souligne que *la construction progressive des savoirs et savoir-faire constitue l'élément fondateur de toute démarche scientifique. Celle-ci, en effet permet aux élèves, quels que soient leur âge et leur niveau d'étude, d'être les premiers acteurs de leurs apprentissages en partant de situations qui les incitent à s'impliquer dans la recherche.* Les savoir-faire évoqués font référence à la gestion de la complexité : *rencontrer et appréhender*



une réalité complexe ; investiguer des pistes de recherche ; structurer les résultats, les communiquer, les valider, les synthétiser. Une des démarches les plus préconisées est la résolution d'énigmes, mettant l'élève et sa capacité à s'interroger sur les fondements de la vie au centre du processus. Dans le cinquième thème, « Les hommes et l'environnement », le texte souligne que *l'éducation relative à l'environnement s'appuie sur un principe simple : « Il ne s'agit pas d'apprendre pour admettre, mais de comprendre pour agir » (A. GIORDAN).* L'objectif principal est donc que l'enfant, l'adolescent et l'adulte agissent en connaissance de cause dans un sens favorable à tous et à chacun. L'éducation scientifique contribue non seulement à la compréhension des aspects scientifiques mais aussi au développement de nombreux savoir-être. C'est le caractère comportemental et les aspects éthiques, sociaux, politiques... de l'éducation à l'environnement qui sont ici mis en exergue. De même dans le thème 6, « Histoire de la vie et des sciences », l'accent est mis sur **l'aspect temporaire et évolutif des théories scientifiques.**

Autant d'invitations à la relativisation des points de vue et à la gestion des incertitudes, dans un domaine dont les préoccupations sont au cœur de l'épistémologie contemporaine.

Pour les langues modernes, l'accent est mis sur une composante culturelle transversale. Il s'agit de **promouvoir la prise de conscience de sa propre culture et de la situer par rapport à celle des autres** et de **promouvoir les langues modernes comme facteur d'intégration européenne. La dimension socioculturelle se concrétisera dans l'approche de certains champs thématiques qui permettront à l'enfant de faire l'expérience d'une autre culture et des éléments de socialisation qui y sont liés.**

La référence à la décentration culturelle est ici explicite.

En éducation physique, les compétences développées sont cognitives, sensorimotrices, mais aussi affectives et sociales. Notamment, dans les habiletés gestuelles et motrices, on souligne la nécessité d'apprendre à **exprimer des émotions à l'aide de son corps.** Par ailleurs, **La coopération sociomotrice** met l'accent sur trois compétences de base : **respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et en fonction du but à atteindre ; agir collectivement dans une réalisation commune ; agir avec fair-play, dans la défaite et la victoire, dans le respect de soi et de ses partenaires (coéquipiers et adversaires).**

Pour l'éducation artistique, définie comme *l'éveil à soi, aux autres et au monde*, l'accent est mis sur la construction de la personnalité : construction de la personne (*équilibre intérieur et personnel*) et épanouissement du jeune (*harmonie relationnelle*).

Il s'agit de **développer des comportements (autonomie, esprit critique, tolérance, etc) tels que l'élève puisse acquérir une qualité de vie en devenant un citoyen du monde, responsable donc libre.** Les compétences transversales à exercer comprennent notamment **se reconnaître dans ses sensations, ses émotions et reconnaître les autres ; se reconnaître dans sa culture et celle des autres ; collaborer.**

Pour la formation historique et géographique, comprenant la formation à la vie sociale et économique, les principes généraux soulignent que **les élèves découvrent qu'ils appartiennent à des groupes humains diversifiés et multiculturels comme la famille, l'école, l'entreprise, l'association...** Ces disciplines visent la construction de repères spatiaux, temporels et sociaux et **sensibilisent les élèves à leur responsabilité de citoyen.** Ils prennent ainsi conscience qu'ils ont à occuper une place active dans la société. Les compétences proposées invitent les élèves à s'ouvrir au monde et à développer leur esprit critique. Les deux disciplines – histoire et géographie – **concourent ensemble et avec d'autres, à la formation globale de la personne. C'est cette approche interdisciplinaire qui doit permettre de maîtriser des références transférables pour appréhender une situation nouvelle.** L'accent est mis sur **agir et réagir, c'est faire preuve d'esprit critique ; s'engager et assumer un engagement ; prendre une part active à l'élaboration et à la réalisation d'un projet pour promouvoir la justice, la solidarité, le sens des responsabilités vis-à-vis des autres, de l'environnement et du patrimoine.**



Autant d'incitations à promouvoir la prise de responsabilité de jeunes dans leur environnement immédiat, et donc de réfléchir aux modalités pédagogiques de cet exercice...

Les **Compétences terminales et savoirs requis** fixent, quant à eux, les ambitions de l'enseignement à l'issue des 2^e et 3^e degrés du secondaire. On appelle en effet *compétences terminales* « le référentiel présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire ».

Les Programmes d'études, publiés entre 1999 et 2001, sont « l'aboutissement d'un travail de longue haleine, mené par des groupes d'enseignants de tous les réseaux. Ils ont été approuvés par le Gouvernement et adoptés par le Parlement de la Communauté française. »²

En français (1999), nous soulignerons l'orientation très transversale des compétences rédigées. Dans le chapitre LIRE, on notera avec intérêt le point 3, *exercer son esprit critique*, c'est-à-dire notamment *identifier des valeurs inhérentes au texte (ex. : les valeurs bourgeoises, judéo-chrétiennes...) et l'idéologie qui les sous-tend éventuellement (ex. : le racisme, le colonialisme, le communisme...)*.

Le point 4 explicite qu'*acquérir des connaissances* consiste à *acquérir, en lisant, des références culturelles et conceptuelles qui aideront à la fois à mieux lire, à mieux penser, à mieux agir et à participer à une culture commune*.

Le point 7, *développer une réflexion critique sur sa propre lecture*, explicite notamment la nécessité de s'interroger sur *les valeurs que l'on projette*.

Dans le chapitre ECRIRE, il s'agit au point 7 de *réfléchir à sa propre manière d'écrire*, notamment de *développer une réflexion critique sur la manière dont on produit du sens*.

Dans le chapitre PARLER-ECOUTER, il s'agit d'*orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication*, mais aussi de *distinguer l'explicite de l'implicite*, par exemple lorsqu'on vise les compétences liées à la production de sens. *Construire une relation interpersonnelle efficace et harmonieuse* passe par *distinguer son mode de pensée de ceux des autres et se dégager de son propre système de référence*. Le point 7 demande également de *développer une réflexion critique sur la manière dont on produit ou perçoit du sens*.

Dans les savoirs disciplinaires, une attention particulière est portée aux savoirs sur la langue. Ainsi, *les savoirs sur la langue (métalinguistique) participent d'une approche critique du langage, non seulement de ses principes, de ses normes, de ses règles, mais aussi de ses usages et de ses fonctions en contexte. Ces savoirs portent également sur les variétés socioculturelles, historiques et géographiques (francophonie) de la langue*. Il s'agit d'*avoir une connaissance critique de quelques informations relatives au fonctionnement social des discours*, notamment *les différents groupes qui utilisent la langue (français des jeunes, des immigrés)*.

Le Programme des mathématiques (1999) souligne que celles-ci *constituent un outil pour l'étude des sciences naturelles, sociales, humaines*. La dimension citoyenne est explicitement soulignée : *L'élève, outre le bénéfice apporté par cette forme de pensée, utilisera des mathématiques dans sa vie de citoyen*. L'accent est mis sur l'intégration du savoir *dans une culture scientifique et humaniste*.

Dans la description des compétences transversales visées, le point 2, *traiter, argumenter, raisonner*, explicite la nécessité d'*utiliser certains résultats pour traiter des questions issues d'autres branches (sciences, sciences sociales, sciences économiques)*.

La dimension citoyenne et interdisciplinaire est développée de la sorte : *Une formation mathématique réaliste et équilibrée met en avant tantôt l'utilitaire, tantôt les problèmes, tantôt la théorie. Avec les autres cours, elle contribue à asseoir des compétences nécessaires au citoyen pour traiter, par exemple, les questions ordinaires de consommation, les systèmes*

² Voir le site de l'AGERS, www.enseignement.be, La pédagogie et les ressources, Compétences terminales.



électoraux, les sondages et enquêtes d'opinion, les jeux de hasard, la lecture de plans et de cartes, les représentations en perspective, etc...

En sciences (2001), le programme souligne qu'*outre des savoirs, on définit aussi des attitudes et des compétences, liées à la pratique scientifique, dont on ne retiendra ici que celles qui sont indispensables à tout citoyen, c'est-à-dire : l'honnêteté intellectuelle, l'équilibre entre ouverture d'esprit et scepticisme, la curiosité et le souci d'inscrire son travail dans celui d'une équipe.*

Le texte rappelle que *les compétences particulières aux sciences relèvent de l'observation du monde et de son analyse ; elles influencent directement la manière d'apprendre, d'utiliser la connaissance et d'agir. L'enseignement doit donc faire comprendre que la biologie, la chimie et la physique font continuellement appel à des modèles, modèles avec leurs limites, qui permettent de décrire une réalité souvent complexe ; doivent être articulées à d'autres disciplines pour donner une vision globale de la réalité ; sont nées et se développent dans des contextes culturels, socioéconomiques et techniques précis ; sont propices à une réflexion d'ordre éthique ; utilisent les raisonnements inductif, déductif, par analogie et par l'analyse systémique.*

Le point 8 des compétences scientifiques explicite ce que signifie *utiliser des savoirs scientifiques pour enrichir des représentations interdisciplinaires* : il s'agit notamment d'**établir un lien entre les développements des sciences et la vision que l'on a du monde.**

Le point 9 ajoute qu'il faut *établir des liens entre des démarches et notions vues en sciences et vues ailleurs, par exemple mettre en évidence le transfert de certains modèles, démarches, concepts ou compétences d'une discipline à une autre.*

Les compétences transversales explicitées pour le cours de géographie (1999) soulignent la nécessité de *récolter des informations diversifiées (se documenter, s'informer) et d'émettre des propositions d'amélioration* par rapport aux problématiques étudiées.

Les savoirs visés touchent particulièrement la thématique de la diversité : *diversité des milieux terrestres ; inégalités et disparités territoriales ; interrelations entre l'homme et son environnement ; répartition et déplacements des hommes ; répartition des activités humaines et leur dynamique, tensions et conflits territoriaux.* Un accent explicite est également mis sur **la construction de modèles systémiques.**

Le Programme d'histoire (1999) commence par une réflexion sur les finalités de son enseignement, où s'affirme d'emblée la dimension citoyenne : *La finalité fondamentale du cours d'histoire est d'aider le jeune à se situer dans la société et à la comprendre afin d'y devenir un acteur à part entière.* Du côté de l'éducation à la diversité, on notera qu'outre le fait que *l'enseignement de l'histoire doit permettre au jeune de prendre conscience de ses racines*, le texte indique que **se situer dans la société et la comprendre signifie disposer des connaissances-outils indispensables pour décrypter le flot des informations et en percevoir les enjeux.**

Ainsi, *la démarche de l'historien est d'abord et avant tout une démarche de recherche et de critique de l'information.* En outre, **la recherche historique se défie des théories préalables et se garde bien d'articuler ses résultats sous forme de modèles.** S'il en utilise à l'occasion, *l'historien se donnera d'abord comme tâche d'en montrer les limites.* Ce qui est demandé ici à la discipline historique, c'est bien une démarche de décentration par rapport à son propre système de référence.

Les compétences terminales doivent permettre de développer chez l'élève *sa capacité à s'interroger, son esprit critique, son sens de la synthèse et ses habiletés à communiquer.* Leur énoncé invite à assurer également **une intégration accrue des savoirs, des savoir-faire et des attitudes qui en constituent les mailles.**

Les sciences économiques et sociales (2000) mettent l'accent sur le fait d'**appréhender la multiplicité des théories relatives à une même problématique**, ce qui signifie notamment



confronter deux (ou plusieurs) explications différentes d'un même problème d'économie ou de société et identifier la logique explicative de chacune des théories.

Les sciences sociales mettent en outre explicitement au premier plan le travail sur les représentations : *exprimer ses propres représentations, les confronter à celles d'autrui, prendre conscience de la contingence de ces représentations, évaluer leurs modifications en fin de recherche.*

Le Programme des cours de langues modernes (1999) comporte un chapitre spécifique intitulé **Compétence sociolinguistique et compétence socioculturelle**. Ainsi *apprendre une langue, c'est entrer en contact avec des personnes d'autres cultures. Les aspects culturels et sociaux font naturellement partie de l'apprentissage et sous-tendent les compétences sociolinguistique et socioculturelle.*

Un accent particulier est mis, d'une part, sur les **connotations et les significations implicites**, d'autre part, sur deux compétences centrales de l'éducation à la diversité : **percevoir, nuancer et rectifier ses stéréotypes sur l'autre culture ; percevoir la richesse de l'autre culture dans ses divers aspects : patrimoine et traditions, création, façon de vivre...**

En éducation physique (2000), le Programme définit quatre champs disciplinaires : *la psychomotricité, la condition physique, les habiletés gestuelles et la coopération sensori-motrice*. Pour développer les compétences requises, *le professeur d'éducation physique doit proposer des activités diversifiées qui mettent en œuvre toutes les dimensions de la motricité (cognitives, sensori-motrices et sociales).*

Pour prendre en compte la diversité des « rapports au corps », on exigera que chaque élève progresse régulièrement en endurance et dans deux autres compétences appartenant au champ de la condition physique ainsi que dans une compétence au moins de chaque autre champ disciplinaire.

Toutes ces généreuses intentions ne sont plus laissées à l'appréciation individuelle ou locale des enseignants et des écoles, mais deviennent des prescrits du projet éducatif de l'enseignement en Communauté française. Leur reconnaissance explicite dans les textes fédérateurs confèrent à ces compétences un statut nouveau, qui pose toute la question du COMMENT FAIRE POUR CONCRETISER CES APPRENTISSAGES dans des démarches pédagogiques pertinentes. Autrement dit, comment faire pour que les enseignants et les écoles s'y inscrivent, tous publics et toutes disciplines confondues, dans une relative cohérence interdisciplinaire.

De nombreuses expériences témoignent du fait que l'école a sans doute, en cette matière comme en d'autres, fait de la prose sans le savoir... Il semble cependant que certaines de ces compétences – en particulier celles qui touchent à l'éducation à la diversité – posent de réels soucis de compréhension et de mise en œuvre. Il apparaît en effet nécessaire, d'une part, d'argumenter encore la nécessité d'ouvrir l'enseignement secondaire à des démarches plus globales et interdisciplinaires, d'autre part, de donner des exemples concrets de faisabilité.

Ceci concerne à la fois **la formation initiale et la formation continuée des enseignants**. Pour que soit reconnu le rôle transversal primordial que l'éducation à la diversité est amenée à jouer dans nos systèmes, il s'agit de travailler trois aspects du processus de transformation qui traverse et bouleverse le métier d'enseignant :

COMPRENDRE LE SENS



des transformations de la société, des institutions,
des cultures, des rôles, de l'identité professionnelle...
(savoir)

*Pourquoi faut-il sortir de la fragmentation des savoirs ?
Pourquoi faut-il sortir de l' « univoque » ?*

VOULOIR SE POSITIONNER
dans les transformations ambiantes
(savoir être)

Faut-il s'ouvrir à plusieurs points de vue et accepter de nouveaux rôles ?

POUVOIR UTILISER/CRÉER LES OUTILS
nécessaires aux transformations
(savoir faire)

*Comment varier les processus d'apprentissage ?
Comment tenir compte de la diversité, de l'hétérogénéité ?
Quels outils, quelles procédures ?*

Un positionnement dans le débat sur les compétences transversales

Avant d'entrer plus avant dans la concrétisation de ces intentions, rappelons tout d'abord, quelques termes du débat sur les compétences transversales et choisissons dans la multitude des points de vue ceux qui nous semblent les plus opérationnels pour notre propos.

Selon **Jean DONNAY** et ses collaborateurs³, les compétences transversales sont une incitation à faire apprendre à apprendre... L'évolution de la pédagogie contemporaine tendrait à **compléter l'observation de ce que l'élève apprend (quels contenus) par l'analyse du comment il apprend (quelles méthodes, quels processus, quelles stratégies)**. Les compétences transversales sont dans ce contexte à la fois *des objectifs prioritaires à atteindre et des outils précieux pour relever le défi de mieux comprendre comment les élèves apprennent*. Il s'agit donc de *dépasser l'opposition compétence/connaissance en travaillant les compétences transversales à la fois en interdisciplinarité et dans des situations spécifiquement disciplinaires* : celles-ci sont *envisagées comme une base, un point d'appui pour des apprentissages futurs, faisant référence à la fois à des savoirs déclaratifs (savoirs) et à des savoirs procéduraux (savoir-faire), sans établir de hiérarchie. Elles ne concernent par ailleurs pas seulement le développement intellectuel, mais aussi l'épanouissement humain et l'insertion sociale des élèves*.

³ 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.



Gérard FOUREZ⁴ pose quant à lui la question de l'existence même des compétences transversales. Dans un premier temps, il propose de réconcilier les points de vue constructiviste et transmissif qui s'opposent indûment à l'école. *Les constructivistes ont raison quand ils affirment qu'on ne transmet pas des connaissances, mais que chacun(e) construit ses propres représentations. ... Il existe toutefois des façons de voir assez standardisées et socialisées* – propriété essentielle des langues et des sciences – pour donner raison également aux partisans de la transmission : *enseigner les sciences, par exemple, ce n'est pas laisser les élèves construire n'importe quelle représentation, c'est leur apprendre une façon particulière d'appréhender le monde ; c'est les amener à pouvoir utiliser des démarches, des mots et des modèles scientifiques. Une telle transmission (parfois faite sous le mode magistral) peut aussi apprendre à penser.* Plutôt que d'opposer partisans de la construction et de la transmission, Gérard FOUREZ propose d'assumer les deux fonctions : ***favoriser la construction, par et pour les élèves, de leurs façons personnelles de voir le monde et transmettre l'usage de manières standardisées de voir les choses.*** C'est sans doute ce que l'éducation à la diversité propose lorsqu'elle souligne l'importance de construire un vocabulaire commun autre que les implicites culturels scolaires considérés à tort par l'école comme des « évidences ».

Cette mise en relief de la complémentarité des approches transmissive et constructiviste va de pair avec une clarification de la notion de compétence transversale. Ainsi Gérard FOUREZ renvoie-t-il dos à dos les extrêmes, l'un affirmant que les compétences transversales n'existent pas, l'autre fantasmant des compétences très générales qu'on pourrait apprendre en dehors de tout contexte (p.ex. « résumer »)⁵. Il n'y a en effet pas de compétence générale à appliquer de la même façon dans n'importe quel contexte. Par contre, il existe bien un processus de **transfert** d'une compétence acquise d'un contexte donné à un autre. Ce processus de transfert, pour être compris, passe par la notion d'**analogie**. *On dit que deux situations sont analogues si des propriétés de l'une peuvent s'appliquer à l'autre. ... L'analogie, comme toute ressemblance, n'est cependant pas un fait et ne va pas de soi : elle suppose une décision, celle de négliger des différences. ... Considérer deux situations comme analogues, c'est estimer que, jusqu'à un certain point, on peut transférer les propriétés de l'une à l'autre.* Former au transfert, c'est donc *apprendre à utiliser la similitude, mais aussi à introduire des corrections pour tenir compte des différences.* Gérard FOUREZ souligne le caractère risqué de l'opération car le transfert exige une adaptation. *Quand un modèle, une méthode, une notion, une compétence ont été transférés avec succès d'une famille de situations à une autre, on les dit transversaux... La transversalité est donc une propriété qu'on reconnaît a posteriori et non a priori.*

Ce point de vue est fondamental et devrait nous éviter de transformer des processus dynamiques en comportements mécaniques à driller. La formulation des compétences transversales dans les pages qui suivent s'inscrit dans cette perspective de relativité et de complémentarité. Le transfert par analogie est forcément un processus vivant, en aucun cas un automatisme prédéterminé. La pédagogie ne peut que modestement en tenir compte et contribuer à créer les meilleures conditions *a priori* d'un transfert réussi.

⁴ G. FOUREZ, « De quelques questions qui hantent les salles de profs... », in *Exposant Neuf*, n°10, mai/juin 2002.

⁵ Voir notamment à ce sujet le point de vue de B. REY, *Les compétences transversales en question*. Paris, ESF, 1996.



Une définition des compétences transversales

Pour concrétiser des objectifs d'éducation à la diversité dans les disciplines, une série de connaissances et de compétences spécifiques à ces matières sont à travailler. Cependant, le processus didactique à appliquer à chaque discipline repose sur des compétences transversales que nous allons tenter d'identifier et de définir.

Dans le souci de nous créer un vocabulaire commun, nous proposons d'adopter la définition opérationnelle des compétences transversales préconisée par **A. ROOSEN**, à partir des travaux de **P. PERRENOUD**⁶ :

Une compétence transversale est un réseau structuré d'attitudes et de connaissances déclaratives (savoir), procédurales (comment faire) et conditionnelles (quand et pourquoi), pour s'adapter, résoudre des problèmes complexes dans un contexte donné et réaliser des projets.

Par ailleurs, nous retiendrons de l'ensemble de nos lectures trois caractéristiques significatives de la transversalité :

Une compétence transversale est **transdisciplinaire**, c.à.d. que les compétences transversales se travaillent dans toutes les disciplines, sont interdépendantes et forment un tout.

Une compétence transversale forme au transfert de l'apprentissage dans des contextes et des domaines différents, c.à.d. qu'elle **se travaille en mettant en évidence les possibilités de transfert par analogie**. Par exemple : la compétence « résumer » n'est pas la même au cours de math et au cours de français ; la notion de « système » n'est pas la même en économie, en droit, en écologie...

La compétence est **plus ou moins transversale selon l'étendue des contextes et des domaines qu'elle recouvre**. Par exemple : « relativiser le point de vue à partir duquel on parle » est plus transversal que « argumenter un point de vue ».

⁶ Voir notamment Philippe PERRENOUD, *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF, 1998.



Des concepts-clés pour l'éducation à la diversité

Dans cette perspective, les principales compétences transversales qui englobent et définissent le champ de l'éducation à la diversité nous semblent tourner autour de trois concepts fondamentaux : **la décentration, le paradoxe et l'analogie** :

✓ **SE DECENTRER** par rapport à son propre système de référence,

c.à.d. être capable de chercher le sens, l'histoire et les enjeux des normes et des codes qu'on pratique afin de pouvoir se positionner par rapport à eux (se les approprier, prendre du recul, se détacher...);

c.à.d. être capable de débusquer dans son propre cadre de référence les « illusions d'universalité » (sortir du cadre) propres à tout fonctionnement monoculturel et/ou univoque ;

c.à.d. faire émerger des implicites et relativiser son point de vue.

✓ **MANIER LES PARADOXES** de la complexité,

c.à.d. sortir de la dualité, du binaire, du linéaire, pour prendre en compte la complexité, la pluralité, la diversité;

c.à.d. être capable de faire du lien (ET) entre des éléments apparemment contradictoires de la réalité qui nous entoure;

c.à.d. vivre l'incertitude d'une manière "non inquiète", sans se sentir menacé par le caractère complexe des questions qui se posent et par le caractère provisoire des réponses qui peuvent y être apportées.

✓ **MANIER L'ANALOGIE ET PRATIQUER LE TRANSFERT** dans l'apprentissage et dans la vie de tous les jours,

c.à.d. être capable de discerner des similitudes et des différences, prendre en compte ce qui est commun d'une situation à une autre tout en mettant en évidence les différences significatives ;

c.à.d. apprendre à se mouvoir et à s'adapter dans une réalité en perpétuel mouvement ;

c.à.d. apprendre à apprendre.



Une articulation de l'éducation citoyenne à la diversité

S	Se développer soi-même
O	Bien vivre avec soi-même
I	Avoir envie d'apprendre
	Appropriation de soi et développement de l'identité
I	
D	EMANCIPATION
E	
N	Se découvrir
T	Développer l'estime de soi
I	Avoir confiance en soi
T	S'affirmer, être assertif
E	Argumenter son point de vue
	Prendre des décisions
	Se projeter positivement (se voir réussir)

	S'ouvrir aux autres	L'
	Bien vivre avec les autres	A
	Avoir envie de rencontrer l'autre	U
	Dispositions mentales positives à l'égard des différences et des règles de vie en commun	T
		R
	INTEGRATION	E
		A
	Découvrir d'autres points de vue	L
	Soigner la relation	T
	Faire confiance à d'autres	E
	Ecouter, respecter d'autres points de vue	R
	Développer l'empathie (se mettre à la place de)	I
	Respecter des décisions	T
	Projeter des objectifs constructifs	E



**Prendre sa place
S'adapter/agir/apprendre
en autonomie**



	Ouvrir sa façon de voir le monde (sortir du cadre)	
	Bien vivre avec la diversité (perception ressource plutôt que menace)	
	Avoir envie de dépasser les préjugés et les stéréotypes	
L	Gestion d'une incertitude « non inquiète »	G
E		L
M	ADAPTATION	O
O		B
N	Développer l'esprit critique	A
D	Reconnaître les préjugés	L
E	Créer du lien social	I
	Prévoir les conséquences de ses actes	T
	Prendre des responsabilités	E
	Développer des projets	



Ce qui implique en termes de savoir faire, par exemple, de :

- ✓ Prendre du recul.
- ✓ Chercher et traiter de l'information à partir de sources variées.
- ✓ Analyser des situations complexes.
- ✓ Faire émerger des implicites.
- ✓ Chercher le sens de nos comportements normatifs.
- ✓ Comprendre les règles, les appliquer et se positionner par rapport à elles.
- ✓ Analyser de manière critique les productions des médias.
- ✓ Résoudre des problèmes dans son environnement immédiat.
- ✓ Entreprendre et mener des projets.
- ✓ Travailler en équipe. Situer son action individuelle dans un ensemble organisationnel.
- ✓ Coopérer entre pairs.
- ✓ Résoudre pacifiquement des conflits.
- ✓ Evaluer et s'auto-évaluer.
- ✓ ...

Faisant référence à une série d'attitudes qui peuvent être explicitement visées et exercées :

- ✓ Le sens moral.
- ✓ L'honnêteté intellectuelle.
- ✓ Le goût d'apprendre.
- ✓ L'initiative.
- ✓ L'autonomie intellectuelle.
- ✓ Le sens des responsabilités.
- ✓ La coopération.
- ✓ Le sens historique.
- ✓ L'innovation.
- ✓ La curiosité.
- ✓ La rigueur.
- ✓ Le sens de l'effort.
- ✓ La créativité.
- ✓ Le sens esthétique.
- ✓ La recherche de la qualité.
- ✓ L'ouverture au pluralisme culturel.
- ✓ L'équilibre entre ouverture d'esprit et scepticisme.
- ✓ ...

Bien que cette clarification des finalités et du caractère transversal des compétences à développer ne suffise pas à nous éclairer sur le comment faire, elle nous permet de situer les diverses propositions pédagogiques que nous pratiquons ou dont nous sommes les témoins privilégiés dans un contexte éducatif global et dans une vision européenne à long terme de la citoyenneté.

Quant aux méthodologies capables de rencontrer à la fois ces nobles intentions et les réalités scolaires dans leurs défis actuels, il faut sans doute les chercher dans une dynamique hybride entre éducations formelle et informelle. A cet égard, l'éducation à la diversité implique un réel pragmatisme et une mise en garde contre l' « irréalisable idéal ». L'école relève de nombreux défis en même temps, il s'agit de lui donner de bonnes raisons de s'inscrire dans



une telle dynamique, c'est-à-dire de lui montrer en quoi l'éducation à la diversité peut l'aider à répondre à un certain nombre de ces défis.

Positionner l'éducation citoyenne à la diversité dans un vocabulaire européen qui se construit autour du concept de *compétence transversale* et, par conséquent, dans le vocabulaire du Décret Missions, des Socles de compétences et des Compétences terminales en Communauté française, est une manière de légitimer des pratiques encore peu intégrées dans les priorités disciplinaires. C'est aussi une manière d'attirer l'attention sur des « modes d'emploi » et des propositions pédagogiques existantes, répondant de manière opérationnelle aux intentions exprimées par les textes - dont il faut espérer qu'elles ne resteront pas des vœux pieux.

Enfin, soulignons que l'éducation à la diversité cherche à se positionner d'un point de vue éthique comme une troisième voie entre deux écueils de taille : ni fusion idéaliste ni tolérance paternaliste... Peut-être s'agit-il de poser plus précisément la question du **COMMENT FAIRE POUR VIVRE ENSEMBLE AVEC ET MALGRE LES DIFFERENCES**, autrement dit de s'engager dans la gestion d'un passionnant paradoxe qui intéresse l'école dans toutes ses dimensions : légitimer les différences pour légitimer le respect de normes communes.