

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

*Synthèse du Mémoire de Master*

## **Représentations et pratiques d'enseignants de français du cycle d'orientation fribourgeois au sujet des capacités transversales**

Auteur	<b>Tissot Marion</b>
Directeur	Genoud Philippe
Date	17 septembre 2024

---

### **Introduction**

Certains besoins de l'économie viennent parfois influencer les pratiques jusqu'au sein de l'école. En effet, le monde professionnel qui attend les élèves au sortir de leur scolarité et de leur formation impose de plus en plus la volonté d'un curriculum basé sur les compétences. Ces dernières prennent une place importante dans le domaine professionnel étant donné que « les tâches et activités professionnelles évoluent en profondeur et à un rythme rapide » (Kaiser & Scharnhorst, 2018, p.12). En Suisse romande, le PER<sup>1</sup> (CIIP, 2010) souligne la contribution de ces compétences nommées « capacités transversales » en ce qui concerne les apprentissages interdisciplinaires.

---

<sup>1</sup> Plan d'études romand

L'école obligatoire se trouve ainsi concernée par le développement de telles compétences. Elle doit s'assurer qu'« au sortir de l'école les jeunes soient mieux préparés pour faire face aux nouvelles exigences de la vie professionnelle » (Bissonnette & Richard, 2001, p.12). Cette réflexion autour des capacités dites transversales découle d'une prise de conscience que ce ne sont pas nécessairement les disciplines scolaires qui sont essentielles – notamment chez les élèves en difficulté – mais les stratégies pour apprendre, pour communiquer et collaborer etc. qui permettent aux individus de trouver leur place dans le contexte professionnel.

Il est donc du mandat de l'enseignant<sup>2</sup> de seconder l'élève dans le développement de ses capacités transversales. Par ailleurs, le PER (CIIP, 2010) précise que « les capacités transversales sont étroitement liées au fonctionnement individuel de l'apprenant face à une acquisition (...) ainsi qu'aux interactions entre l'enseignant, l'élève et la tâche » (p. 39).

Puisque ce dernier doit tenir un rôle important vis-à-vis de l'élève dans le développement de ses capacités transversales, il est légitime de se demander de quelle manière les enseignants s'assurent de leur acquisition en vue d'une évaluation. En effet, le processus de développement et d'évaluation de ces capacités transversales reste flou car il n'en existe pas de « marche à suivre ». De plus, nous pouvons nous questionner sur la pertinence d'évaluer des capacités transversales compte tenu de la subjectivité qu'elles engendrent notamment due à leur notion complexe. De surcroît, une telle évaluation demande que les enseignants aient des outils adéquats pour la faire. Nous pouvons donc également nous interroger sur sa faisabilité.

Aussi, l'étude s'intéresse au prime abord à la problématique suivante : « Selon leurs croyances et représentations, comment des enseignants du cycle d'orientation fribourgeois travaillent-ils les capacités transversales en classe et comment les évaluent-ils ? ».

## **Méthode**

La méthode choisie pour investiguer notre recherche est de type qualitatif, puisqu'elle « apporte, entre autres, un éclairage nouveau sur les pratiques des acteurs, les déterminants sociaux, le fonctionnement des institutions, un contact prolongé avec les personnes enquêtées en lien avec les outils utilisés » (Demony, 2016, p. 34). Il s'agit plus exactement d'une recherche qualitative exploratoire avec une étude de cas.

---

<sup>2</sup> Dans le présent travail, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

L'échantillon de cette recherche se compose de six enseignants de français (avec un nombre d'années d'expérience varié). Les sujets ont pris part à des entretiens semi-directifs. Un guide d'entretien, construit en s'inspirant de l'étude menée par Deslandes et al. (2012) a permis de structurer les échanges entre la chercheuse et les sujets en abordant des domaines spécifiques.

Une fois les entretiens retranscrits, nous avons effectué un codage thématique qui nous permet d'obtenir une vue d'ensemble des résultats et d'en faciliter l'analyse.

## **Résultats**

La richesse des données récoltées lors des entretiens permet de discuter et d'analyser les questionnements amenés tout au long du cadre théorique.

Chacun des six enseignants dit travailler les capacités transversales (CT) instinctivement dans son enseignement, de manière implicite, sans formuler d'objectif ou se soucier de les introduire dans leurs leçons. Parmi les pratiques mises en place au sein d'une classe, « l'approche dialogique » (Allal & Mottier Lopez, 2007, p. 136) est utilisée par certains enseignants au travers des travaux de groupes, favorisant la collaboration et la communication, voire la vérification des stratégies d'apprentissage par le dialogue entre pairs.

Les enseignants considèrent tantôt les CT plus comme des attitudes qu'ils se doivent d'évaluer, tantôt comme des compétences communes à toutes les disciplines. En ce qui concerne l'évaluation des CT, elle est envisagée par la majorité des enseignants, mais sous certaines conditions, comme celle de pouvoir se baser sur des critères précis d'observation. Les enseignants interviewés expliquent parfois utiliser des grilles d'évaluation en appui à la réflexion de l'élève, ou entre pairs. Ils restent néanmoins dubitatifs quant à l'efficacité de cet outil. Coen et Bélair (2015) expliquent que ce genre d'outil contient des « descriptions abstraites qui font peu de sens pour l'élève » (p. 113).

Dans leur discours, les sujets ont relevé de nombreux freins au développement et à l'évaluation des CT. Ils évoquent par exemple la difficulté à obtenir une base commune dans les pratiques entre enseignants compte tenu des visions divergentes du travail et des jugements de valeur de chacun. Leur manque de savoir-faire ou d'outils reflète une motivation à être plus et mieux informés sur les pratiques afin de pouvoir lier leurs représentations à des pistes plus concrètes à mettre en place dans leurs classes. Le manque de temps est aussi soulevé comme un frein ne favorisant pas les pratiques visant à développer les CT en profondeur.

Les enseignants qui déclarent avoir plus de difficultés à entrevoir des mises en pratiques dans le développement des CT ne se mettent pas au défi d'inciter l'élève à s'autoévaluer à leur sujet. Ceux qui le tentent utilisent différentes méthodes d'autoévaluation. L'étude démontre que les enseignants agissent le plus souvent de manière instinctive, prouvant que les enseignants nécessitent davantage d'outils et de formation.

## **Conclusion**

Au travers des analyses d'entretiens, nous avons pu explorer les mécanismes autour du développement des capacités transversales et de leur évaluation. Grâce aux résultats obtenus au cours de cette recherche qualitative, nous constatons que les enseignants interrogés considèrent les capacités transversales comme étant un outil de soutien répondant à un besoin chez l'élève, en vue de les préparer à affronter diverses situations professionnelles ou personnelles dans la vie quotidienne. Dans les façons de développer les capacités transversales, certains enseignants expliquent manquer d'expérience, qu'ils aient peu ou au contraire plusieurs années de pratique dans la profession.

Notre recherche démontre également que les enseignants qui favorisent le développement des capacités transversales utilisent le dialogue pour amener l'élève en autoréflexion dans une perspective d'amélioration. Les enseignants montrent un intérêt à évaluer les capacités transversales, mais ne manquent pas de mettre en avant les multiples freins à sa mise en place, comme la nécessité d'obtenir des critères basés sur des comportements observables, la nécessité de renseigner la progression de l'élève et le manque d'intégration des parents dans le processus.

Les enseignants recherchent donc un soutien en termes d'outils, de formation et de temps dans les programmes pour pouvoir pallier leurs méthodes principalement instinctives. Ils ont besoin de savoir ce qui est attendu de leur part vis-à-vis de l'élève et des parents, qui représentent eux aussi un soutien dans l'acquisition de ces capacités transversales.

## Bibliographie

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck Supérieur.
- Bissonnette, S., & Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe : Des outils pour la réforme*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Coen, P.-F., & Bélair, L. M. (2015). *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* De Boeck Supérieur.
- CIIP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin) (2010). *Plan d'Etudes Romand*. Secrétariat général de la CIIP. Disponible sur <https://portail.ciip.ch/home>
- Demony, A. (2016). La recherche qualitative : Introduction à la méthodologie de l'entretien. *Kinésithérapie, la Revue*, 16(180), 32-37. <https://doi.org/10.1016/j.kine.2016.07.004>
- Deslandes, R., Joyal, F., & Rivard, M.-C. (2012). Représentations sociales des parents et des enseignants du secondaire à propos des compétences transversales. *Revue des Sciences de l'Education*, 37(2), 403-422. <https://doi.org/10.7202/1008992ar>
- Kaiser, H., & Scharnhorst, U. (2018). *Compétences transversales*. Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP.