

A la croisée des savoirs

Mézière Davy,
Professeur d'EPS, Beaumont sur Sarthe, (72)

Mieux faire apprendre, permettre à chaque élève de réussir est l'ambition portée par la réforme. Le socle commun de connaissances, de compétence et de culture (SCCC) est la pierre angulaire de ce projet puisqu'il « doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif »¹.

Selon le degré de coopération consenti jusqu'alors par chaque professeur, ce contexte instaure, accentue et renforce l'émergence de collaborations multiples au profit des élèves, visant à la fois à rechercher l'optimisation des temps d'apprentissages et à donner sens et cohérence aux savoirs à construire. Les équipes pédagogiques disciplinaires, pluri disciplinaires, parfois élargies à d'autres partenaires, sont amenées à s'emparer de leur autonomie pour proposer aux élèves un continuum répondant aux attentes « de formation et de socialisation »² favorisant l'insertion et l'épanouissement des futurs adultes dans la société.

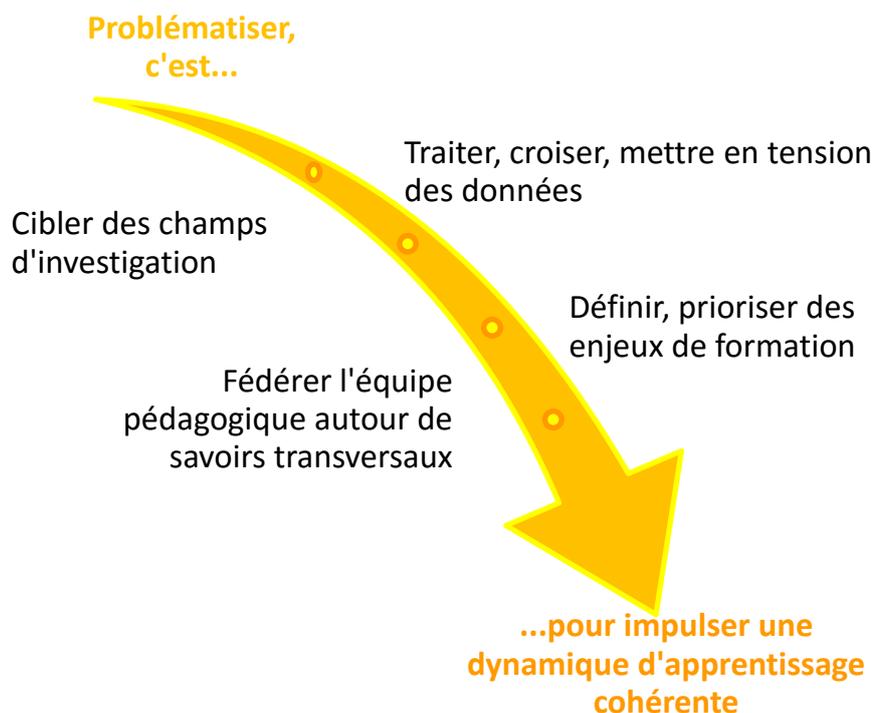
Face à l'épreuve des choix, les équipes sont confrontées à la définition d'axes de travail fédérateurs et à l'explicitation de ce qui est concrètement à apprendre. La problématisation est une solution permettant aux équipes, à partir des caractéristiques des élèves, d'assurer des croisements entre les domaines du SCCC et les contributions disciplinaires, mais aussi de faire émerger des contextes où les interactions entre les savoirs, les savoirs faire et les savoirs être, permettent de construire des compétences.



Pourquoi problématiser ?

La mise en œuvre de la réforme implique des évolutions dans les pratiques didactiques et pédagogiques des professeurs. Pour un temps, ces nouveautés peuvent être perçues comme contraignantes et engendrer un sentiment de crainte légitime. La démarche de problématisation est une solution accessible aux équipes pour concevoir et établir des choix rationnels, jusqu'à impulser une dynamique d'élaboration et d'explicitation de contenus partagés.

¹ Conseil supérieur des programmes, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n°17, 23 avril 2015
² Op.cit.



Dépasser des contraintes de traitement

Opérationnaliser les domaines du socle

S'il apparaît difficile de faire l'économie d'une lecture complète des nouveaux textes, la densité des informations énoncées peut, de prime abord, être déstabilisante. Pour les équipes pédagogiques, une des missions est de « faire vivre » le socle, de l'opérationnaliser au travers de leurs actions d'enseignement. Ceci implique tout à la fois d'en définir les contours, d'en percevoir les continuités, mais aussi les spécificités. L'entrée dans une démarche collective de problématisation participe à dépasser cette difficulté de traitement et à percevoir l'esprit global du texte. Contrairement à une lecture linéaire et individuelle, cette étape permet en effet aux acteurs de se questionner, de partager leurs perceptions en donnant à voir ce qu'il y a derrière les mots. Au travers des échanges, elle permet de s'imprégner de la cohérence qui se dégage. Cette prise de recul participe à éviter des retours en arrière coupables, non seulement en termes d'apprentissages, mais également en termes de sens. Ainsi, le professeur de collège, acteur privilégié du cycle des approfondissements (cycle 4), et désormais co-acteurs du cycle de consolidation (cycle 3) ne peut, à cet égard, occulter les recommandations du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). Il en va de même pour le professeur de lycée qui est amené à connaître comment les élèves qu'il accueille fonctionnent et quelles sont, a priori, leurs compétences. Par exemple, un élève de sixième arrivant au collège ne découvre pas l'autonomie. Il a déjà acquis à l'école primaire des capacités d'initiative dans le cadre posé par son professeur. Par conséquent, l'arrivée au collège ne doit pas être un rétro-pédalage, mais bien une évolution vers d'autres situations plus complexes faisant appel à une démarche spiralaire et visant une amplification de la compétence sur un temps long, le cycle. La problématisation favorise ainsi une entrée pertinente pour construire ces progressions.

Aussi, l'analyse des textes fondateurs de la réforme fait apparaître un certain nombre de recoupements. En effet, la présentation du socle par domaine, et des programmes disciplinaires par cycle, au travers des trois volets, « *spécificités, contributions essentielles des différents enseignements, les enseignements* »³ occasionne des redites, des précisions, mais aussi et surtout des interactions. Par exemple pour le domaine 1, il est précisé en préalable que « *les langages pour penser et*

³ Op.cit.

communiquer... sont à la fois des objets de savoirs et des outils »⁴. Ces relations, qui apparaissent également pour d'autres domaines, sont intéressantes car elles organisent des résonances entre les domaines et assure une part d'intelligibilité à l'ensemble. Ces croisements que les textes produisent peuvent être repris et exploités par les équipes. Plus encore, c'est la démarche qui peut être amplifiée par des liaisons entre domaines consistant tout à la fois, à sélectionner, mais aussi à articuler les objets d'apprentissages et les moyens. C'est bien dans ces mises en tensions entre substances et substrats, acte de problématisation, que les textes deviennent opérationnels pour les équipes.

Connaître le milieu d'intervention de l'autre

Pour travailler ensemble au profit de l'élève, la connaissance du travail de l'autre est un facteur d'efficacité. Or, les personnels d'éducation se préparent ou se recentrent souvent sur leur niveau d'intervention, leurs spécificités disciplinaires ou contextuelles, sans doute inconsciemment, peut-être par routine, ou par volonté positive de se spécialiser comme « *Deux univers qui se côtoient davantage qu'ils ne se connaissent* »⁵. Ce constat, posé dans le cadre d'une réflexion de l'académie de Nantes sur le conseil école-collège, révèle une réalité qu'il est possible d'élargir aux professeurs de disciplines différentes. Chacun peut d'ailleurs évaluer pour lui-même son degré de connaissance de la professionnalité de ses collègues. Dans ces circonstances, les échanges devant mener à des collaborations ont parfois du mal à s'engager sur le fond. La démarche de problématisation qui invite à se concentrer sur l'épicentre, l'élève, permet d'engager une réflexion sur un diagnostic commun, et d'intégrer les apports des uns et des autres pour concourir à la construction de compétences générales partagées.

Filter les éléments du socle à l'égard du contexte local

Problématiser, c'est aussi se donner la possibilité de répondre aux spécificités locales et en premier lieu aux particularités des élèves. Leurs caractéristiques, à l'échelle d'un secteur, d'un établissement, d'un niveau de classe, ou même d'une classe sont de nature à orienter des choix didactiques et pédagogiques. Ici, ce sont donc les croisements entre les caractéristiques des élèves et les domaines du socle qui assurent la mise en tension des idées concourant à poser un problème et à définir des enjeux de formation. Le tableau 1 illustre à cet égard, de manière synthétique, les intentions d'une démarche de problématisation amorcée lors d'une réunion programmée dans le cadre du conseil école-collège. L'équipe pédagogique, constituée de professeurs des écoles issus des écoles de secteur, et des professeurs d'éducation physique et sportive, de technologie et de français du collège, se trouve alors au cœur de ce qui est à construire. A ce titre, les propositions de caractéristiques « soclées »⁶ peuvent être précieuses pour ce travail d'opérationnalisation.

Réduire les écarts de langage et de pensée

Même s'ils tendent à s'amenuiser, les écarts de langage peuvent persister entre les disciplines, d'un milieu d'intervention à l'autre, notamment entre école et collège. Pour les mêmes raisons, la lecture des demandes institutionnelles peut aussi diverger. La définition d'une problématique commune, partagée, tend à la fois à réduire les écarts de pensée et de langage pour orienter les acteurs vers le même objectif. Ainsi, la définition de ce qui est concrètement à apprendre par l'élève n'est plus sujet à controverse pour l'équipe pédagogique et produit des interactions de sens significatives pour tous les acteurs, professeurs et élèves.

Faciliter l'élaboration des contenus et leurs rencontres avec les élèves

Le fait de problématiser participe à structurer la pensée des professeurs au bénéfice des élèves en bornant les acquisitions recherchées en fonction des mises en tension privilégiées. C'est ici une démarche qui évite l'émiettement des savoirs, concentre et explicite ce qui est à apprendre pour répondre aux problèmes posés. Par ce traitement collectif, les temps d'apprentissages sont démultipliés, les confrontations à des contextes variés sont organisées au travers des disciplines, et des interactions de connaissances, de capacités et d'attitudes peuvent être ciblés (tableau 3). Enfin, cette démarche permet d'envisager plus aisément des progressions rationnelles sur un cycle

⁴ Op.cit.

⁵ Conseil école-collège et continuité du parcours de l'élève, Les dossiers pédagogiques de l'académie de Nantes, Septembre 2015

⁶ HUOT (F.), « Caractériser les élèves », *e-novEPS* N°11 Une réforme pour l'élève, juin 2016



d'enseignement, notamment au travers d'échelles descriptives, et de servir la différenciation et la personnalisation des enseignements en facilitant des apprentissages à temps variables (tableau 3).

Gagner un temps précieux

Les contraintes liées à l'aménagement de temps d'échanges ne sont pas nouvelles. Pourtant, les moments de concertations sont amenés à se multiplier et à dépasser fréquemment le cadre disciplinaire. Une part importante de la réforme est alors subordonnée à la réussite des collaborations. Aussi, l'efficacité de celles-ci influence l'engagement des équipes dans la durée. Par conséquent, les temps de réflexion demandent à être productifs, et à influencer positivement et concrètement sur le travail du professeur au quotidien. La définition d'une problématique est à cet égard structurante pour borner les échanges et renforcer l'émergence d'une pensée commune. Si la phase de problématisation est opérée en présentiel et structurée dans un document synthétique (tableau 1), le travail de formalisation peut se poursuivre plus aisément par d'autres voies, notamment celle des échanges numériques.

Tab. 1, exemple de problématisation au cycle 3

Cadre de problématisation	Constats sur les caractéristiques élèves	Réflexion sur les causes	Domaine (s) du socle impliqué(s)
Cycle 3 Equipe pédagogique pluri disciplinaire (Ecole – Collège)	Difficulté des élèves à coopérer.	Utilisation d'un langage inapproprié aux situations Difficulté de repérages des coopérations Absence de prise en compte des valeurs, d'un code commun Difficultés de repérages des émotions, et de perceptions des contextes émotionnels.	Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer Domaine 2 : les méthodes et outil pour apprendre Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen
Problématique	Comment le langage peut-il influencer et assurer la réussite des situations de coopération ?		
Enjeux de Formation	Appréhender l'influence du langage dans les situations de coopération Adapter son langage au but de la situation de coopération Intégrer les émotions inhérentes à la situation de coopération Apprendre à coopérer afin de coopérer pour apprendre		

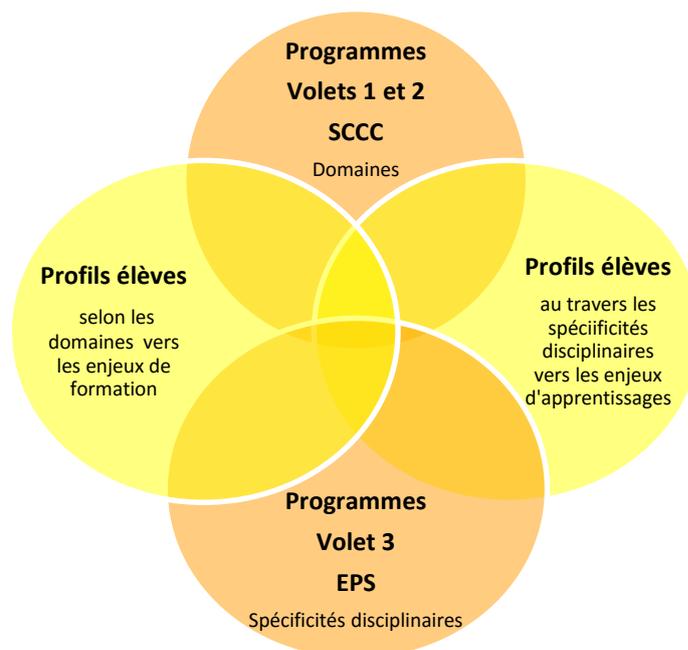
Structurer une pensée commune

L'intérêt de la démarche de problématisation réside, pour les équipes pédagogiques, dans la définition de choix pertinents au profit des élèves. En effet, la résultante attendue est bien l'impulsion d'une dynamique d'apprentissage, porteuse de sens et de cohérence (schéma 1). Le processus de problématisation s'établit autour d'étapes successives. La première consiste à traiter des données institutionnelles, relatives aux domaines du socle et aux programmes d'enseignement. Les sphères orange dans le diagramme proposé ci-dessous (schéma 2) font état de ce niveau de traitement. A ce stade, des regards croisés, comme ceux identifiés précédemment dans les textes de référence sont alors mis en avant. D'ailleurs, les domaines du socle ne trouvent pas leur essence uniquement pour eux-mêmes. La maîtrise des langages (Domaine 1), l'emploi des outils numériques (Domaine 2), la



formation à la citoyenneté, le développement de capacités de réflexion, de discernement (Domaine 3), mais aussi d'invention, de production (Domaine 5) sont autant d'exemples de notions qui ne se construisent pas hors sol. Au contraire, elles trouvent des prolongements, des raisons d'être, et constituent des pouvoirs supplémentaires pour les élèves dans la confrontation à des situations diverses. Les « *croisements entre enseignements* » proposés dans les programmes disciplinaires invitent eux aussi à ce dépassement de fonction. Il est ici l'expression qui se dégage de l'illustration proposée dans le tableau 1, notamment au travers des enjeux de formations énoncés et des divers domaines du socle impliqués. Les sphères jaunes (schéma 2), concernant les profils d'élèves, amorcent, quant-à-elles, le besoin de contextualisation. Cette étape du processus de problématisation permet de restreindre le champ d'investigation aux particularités locales des élèves. Ce profilage de l'équipe pédagogique vise à caractériser les élèves par les filtres des domaines du socle et des programmes d'enseignement. Sur le diagramme, la couleur se fonce pour marquer ces mises en tension. De manière intrinsèque, la participation des membres de l'équipe à ce processus permet de converger, de fédérer vers un diagnostic partagé sur les causes des problèmes rencontrés par les élèves. L'aboutissement du processus de problématisation, au cœur du diagramme, permet de décliner des enjeux de formation et d'apprentissage incontournables, impliquant de fait de prioriser des savoirs transversaux à travailler sur des séquences programmées au travers du cycle d'enseignement. Cette amplitude de temps nouvelle envisage des confrontations répétées aux savoirs à construire dans des contextes disciplinaires variés et complémentaires, mais soumet aussi l'élève à des réorganisations de savoirs diverses, preuve d'une intégration progressive des compétences travaillées. Les liens explicites et implicites ainsi exprimés par la démarche de problématisation favorisent autant la définition « de ce qu'il y a à apprendre » que l'émergence des apports disciplinaires.

Schéma 1, traitement, croisements et mises en tensions des données dans la problématisation



Une méthodologie d'intégration des compétences

La démarche de problématisation ayant participé à traiter les données, à structurer des choix et à préciser des enjeux de formation partagés, il est désormais possible de mettre en œuvre une méthodologie d'intégration des compétences travaillées. Celle-ci s'articule dans un maillage élaboré consistant à croiser les savoirs dans des contextes porteurs de sens et à expliciter l'ensemble de ce qui est à enseigner pour les professeurs, et à apprendre par les élèves.

La persistance de concepts forts



Quelques concepts manipulés depuis plus d'une décennie par la profession demeurent des piliers de la réflexion engagée. D'ailleurs le socle commun ne se substitue pas à la notion de compétence, de même que les compétences n'existent qu'au travers des connaissances, des capacités et des attitudes.

Les compétences

Elles sont omniprésentes dans la mise en œuvre de la réforme. La notion de compétence permet de nourrir des objectifs à long terme ambitieux visant « *l'épanouissement, l'insertion, la sociabilité, la réussite de son parcours de formation, la participation à l'évolution de la société*⁷ ». Par conséquent, la compétence travaillée trouve sa consistance dans les possibilités d'agir dans des situations dites complexes. Ainsi, il s'agit bien pour l'élève d'apprendre à créer les conditions du réinvestissement dans un nouveau contexte d'exercice, à servir ses réflexions sur ses propres compétences et les percevoir comme des voies d'accès à des pouvoirs nouveaux, à s'offrir des capacités de choix autonomes, à établir un système personnel de penser. Aussi, cette logique de développement de l'élève et de ses compétences ouvre la voie à la personnalisation, au-delà des disciplines et des niveaux scolaires des uns et des autres. Elle participe à une éducabilité pour tous, à un accrochage durable des apprenants, évitant les affres de la comparaison aux pairs, et favorise une centration sur les progrès. D'ailleurs, les descripteurs utilisés dans la construction d'échelles descriptives gagnent à s'affranchir d'une formulation négative pour s'attacher à définir ce que sait faire l'élève, et ce qu'il sait faire de plus à chaque étape d'intégration de la compétence. Enfin, la démarche de compétence est un point de convergence pour le travail en équipe qui vise à établir du sens et de la cohérence au regard de ce qui est à apprendre par l'élève.

Les connaissances, capacités, attitudes

Aussi présentés sous les vocables de savoirs, savoirs faire, savoirs être, les connaissances, capacités et attitudes constituent l'essentiel de ce qui est à apprendre. Il est alors fondamental que l'équipe pédagogique s'entende sur leur élaboration, qui dépasse « *une présentation séparée et analytique* »⁸ vide de sens. Dans le cas présent, c'est la problématique définie par l'équipe qui les circonstance. A ce titre, la démarche de problématisation apparaît encore une fois comme catalyseur, servant l'élaboration collective des contenus d'apprentissages. Les relations établies créent des contextes générateurs de sens et assurent des croisements entre les savoirs, car se sont bien « *les interactions des connaissances, des capacités et des attitudes qui permettent de construire des compétences* »⁹. Ces interactions sont des liens avant tout fonctionnels « *où une connaissance permet de structurer une capacité ou une attitude, sans antériorité de l'une par rapport à l'autre* »¹⁰, les unes nourrissant les autres et s'adaptent au fur et à mesure des nouveaux savoirs de l'élève. Ainsi, le tableau 2¹¹, synthétise l'organisation des connaissances, capacités et attitudes en donnant à voir la profondeur de ce qu'il y a derrière chacune de ces « classes ». Sur un plan horizontal, les types expriment ce qui caractérise chacune des connaissances, capacités et attitudes, puis les fonctions qui y sont associées. Enfin, la colonne de droite assure une structuration verticale, circulaire, et envisage une progressivité de maîtrise pour chacune d'entre elle.

⁷ Conseil supérieur des programmes, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n°17, 23 avril 2015

⁸ HUOT (F.), « Organiser les connaissances, capacités et attitudes », *e-novEPS* N°2 La construction de compétences, janvier 2012

⁹ Op.cit.

¹⁰ Op.cit.

¹¹ Op.cit.



Tab. 2, synthèse des classes, des types, des fonctions et de leurs niveaux d'intégration

Classes	Types	Fonctions	Niveaux d'intégration
Connaissances	contextuelles ou sociales	Identifier, apprécier	• Connaître
	Procédurales ou méthodologiques	Réaliser, Raisonner	• Comprendre
	De gestion	Organiser, réguler, gérer	• Appliquer • Analyser, synthétiser
Capacités	Perceptives	Identifier, apprécier	• Reproduire
	Psychomotrices	Equilibrer, coordonner, dissocier, synchroniser	• Appliquer • Transposer
	Organiques, foncières	Force, Endurance, souplesse, vitesse, énergie	• Généraliser • Innover
Attitudes	Sociales	Citoyenne, savoir être	• Recevoir des valeurs • Comportement contraint • Attitude volontaire
	Emotionnelles	Psychologique, équilibratrice	• Intégration de valeurs comme système personnel

Organiser le croisement des savoirs

Si la phase didactique orchestrée par l'équipe a permis de définir ce qui est à construire pour tous les élèves, l'étape pédagogique s'envisage autour d'apprentissages adaptés aux niveaux de ressource des élèves à un moment « T », mais aussi à des rythmes d'intégration variables et à des sensibilités d'approches différentes. Aussi une modulation des entrées possibles permet de confronter les élèves à une réorganisation des savoirs. Les croisements ainsi organisés servent alors plusieurs objectifs.

Cibler

Les deux plans d'analyse ci-dessus se retrouvent dans le tableau 3. Le maillage organisé dans ce dernier traduit l'expression des interactions de capacités et d'attitudes combinées aux types de connaissances, qu'elles soient contextuelles, méthodologiques, procédurales ou culturelles. L'échelle de maîtrise, cette fois placée dans la colonne de gauche permet d'envisager l'intégration des compétences. Le maillage prend alors en compte l'appropriation progressive des enjeux de formation et permet d'entrevoir des réponses à la problématique de départ. Les axes, horizontaux et verticaux permettent d'appréhender des contenus pointus et ciblés. Ils servent l'explicitation de ce qui est à apprendre et guide la mise en place, par l'enseignant, de contextes favorables à la rencontre des savoirs avec les élèves. Par exemple, dans le prolongement de l'illustration de la démarche de problématisation exprimée dans le tableau 1, si l'objectif d'une séquence est de travailler à l'identification des contextes émotionnels liés aux situations de coopération, l'entrée horizontale ciblée par l'enseignant est relative à

la fonction d'identification, tandis que sur le plan vertical, c'est bien les connaissances contextuelles et culturelles qui s'avèrent privilégiées. Par souci de lisibilité à l'intérieur du tableau, ces cases sont marquées du symbole « ☞ ».

Personnaliser

La référence aux fléchages du tableau 2 et du tableau 3 sert aussi les actes de suivi nécessaires à la personnalisation des apprentissages. Par exemple, si un élève peine à adopter une attitude appropriée dans une situation de coopération, le repérage du problème est essentiel pour dépasser le constat et envisager des transformations. Ici, la cause peut être sociale, l'élève ne percevant pas le comportement à adopter. Mais la raison peut aussi être émotionnelle, l'élève ne parvenant pas à gérer les émotions inhérentes à la situation de coopération elle-même. Dans les deux cas, les progrès impliqueront une construction des savoirs sous des angles différents. Dans la continuité de l'exemple précédent, si l'élève ne perçoit pas les contextes émotionnels d'une situation de coopération, le travail proposé par l'enseignant s'oriente vers le développement de la fonction d'identification faisant référence à des connaissances et des capacités structurant un décodage. En revanche, si la cause s'apparente à la fonction de gestion ou de régulation, les connaissances à mobiliser sont au service d'un traitement plus efficace de ces données. La situation d'apprentissage proposée à l'élève tient alors compte de cette entrée horizontale. Sans cet aiguillage, les élèves risquent de se confronter à des échecs répétitifs, altérant notamment leur motivation.

Expliciter

En intégrant les contenus dans une des cases du tableau 3, il reste peu de place à l'implicite, notamment sur les processus. Ainsi, les connaissances sont toujours ancrées dans des apprentissages en actes. Par exemple, la mise en exergue de la méthode utilisée pour apprendre, qui reste parfois dans l'ombre des autres connaissances et de la mise en action des élèves, peut être appréhendée à différents niveaux d'intégration, et même placée comme entrée privilégiée pour contextualiser des connaissances, des capacités et des attitudes. Cette réflexion sur le processus n'est donc ni un préalable, ni successif aux autres savoirs. Au travers des connaissances méthodologiques, des interactions d'attitudes et de capacités relatives aux situations de coopération sont associées. Aussi, l'intégration croissante est envisagée, passant de la connaissance d'une méthode d'apprentissage identifiée et adaptée de manière algorithmique à une situation de coopération précise, jusqu'à l'intériorisation de liens permanents, systématiques, intrinsèques, entre une méthode et la confrontation à un autre contexte d'apprentissage. En l'occurrence, c'est bien le cœur du dernier enjeu de formation issu du cadre de problématisation (tableau 1), puisque l'intention « *est de préparer les élèves à coopérer, de sorte que coopérer deviennent aussi un moyen explicitement recherché pour réussir* »¹². Autrement dit, c'est l'intégration de la compétence qui conduit l'élève, dans un premier temps, à apprendre à coopérer pour accéder, de manière transitoire, au pouvoir de décider de coopérer pour apprendre.

Contextualiser, recontextualiser les connaissances

Enfin, le tableau 3 permet d'envisager des entrées variées répondant à la fois à une sensibilité personnelle de l'élève, à une carence identifiée, mais aussi à une volonté de les soumettre à des contextes différents. Dans le premier cas, l'idée peut être de placer l'élève en situation de réussite ou de le confronter à un problème particulier. Dans les cas suivants, l'intention est de disperser les éléments de savoir pour provoquer la nécessité de triturer les connaissances, de les réorganiser dans un autre sens. C'est de la gestion de ses interactions combinatoires et aléatoires dans leurs apparitions, qui révèle l'intégration de la compétence et la capacité à traiter des situations complexes et nouvelles. En effet, l'entrée dans une situation de coopération inconnue visant à une production devant un public, en arts du cirque par exemple, sublime les émotions ressenties par les acteurs. Ceux-ci peuvent avoir éprouvés et intégrés antérieurement des connaissances méthodologiques d'un bon niveau, pour autant, c'est bien le contexte émotionnel nouveau qui implique une réorganisation des savoirs. A contrario, dans ce même contexte, la maîtrise d'émotions intenses ne préjuge pas des capacités à s'organiser aisément. C'est donc aussi dans ces combinaisons de relations que les savoirs s'éprouvent.

¹² MEZIERE (D.), « Coopération, le pouvoir du langage », *e-novEPS* N°10 L'école coopérative, janvier 2016

Tab. 3, cadre d'organisation et d'intégration des capacités et attitudes au travers des connaissances

Interactions des capacités et attitudes au travers des connaissances	Connaissances contextuelles Eléments de base pour se situer et agir	Connaissances méthodologiques Eléments méthodologiques pour apprendre	Connaissances procédurales Eléments fondamentaux, liens de cause à effets (algorithmes)	Connaissances culturelles Eléments de base à connaître, codes à partager
Niveau d'intégration				
Reconnaître Identifier Reproduire Recevoir	Identifier les principaux déterminants de la situation de coopération pour adapter son langage Mettre des mots sur ses émotions  Prédominance valeur compétence, enjeu (plaisir, solidarité, efficacité), émotions sous-jacentes...	Connaître une méthode permettant de prendre du recul par rapport à la situation porteuse d'émotion et gérer la charge émotionnelle.	Mémoriser les principes opérationnels, ou les règles d'action à appliquer Parole et comportement expressif (distance, Justesse de l'expression, rythme et intonation de la voix) Si..., alors...	Identifier le contexte émotionnel, affectif, relationnel (ses émotions et celles d'autrui), les valeurs 
Agir Comprendre Appliquer Agir contraint	Appliquer les règles dans la situation de coopération	Utiliser une méthode pour apprendre et s'engager dans la situation de coopération	Mettre en œuvre un principe opérationnel dans la situation de coopération	Comprendre la nécessité de valeurs partagées.
Fixer Comprendre Transposer Agir volontairement	Utiliser les règles dans une situation différente de celle de l'apprentissage	Adapter la méthode à l'acquisition de nouvelles compétences Ex : combinaison d'émotions, ou évolution des enjeux	Mettre en œuvre un principe opérationnel dans une situation différente de celle de l'apprentissage.	Intégration, appropriation de valeurs partagées
Réinvestir Analyser Synthétiser Généraliser Agir volontairement Conscientiser intégrer	Adapter les règles dans un autre contexte que celui de leur apprentissage. Conscience d'avoir un nouveau pouvoir.	Créer et systématiser un lien entre méthode pour apprendre et type de compétence.	Généraliser l'application d'un principe opérationnel dans plusieurs situations proches ou analogues.	Intégration de valeurs comme système personnel permettant d'accéder à l'efficacité.



Conclusion

La pérennité et la généralisation de pratiques collaboratives ambitieuses dépendent de l'efficacité du travail mené et des bénéfices pédagogiques que les acteurs, professeurs et élèves, en obtiennent. C'est tout l'enjeu du processus de problématisation qui amorce une dynamique d'enseignement pour les professeurs et d'apprentissages pour les élèves. Cette démarche permet de concentrer et de fédérer l'ensemble d'une équipe sur le développement de compétences partagées en résonance à des besoins identifiés. L'illustration de cette dynamique sur le cycle 3, au sein du conseil école-collège, n'est pas anodine. Elle exprime tout à la fois un certain nombre de contraintes à dépasser, mais aussi la nécessité de converger et d'explicitier ce qui est à apprendre dans l'optique de produire un parcours cohérent pour l'élève. Si la problématique sert le versant didactique, elle permet aussi aux équipes d'investir plus rapidement le versant pédagogique. Le cadre d'organisation des connaissances, capacités, et attitudes proposées au travers du tableau 3 permet ainsi d'appréhender le croisement des savoirs définis préalablement, dans le prolongement de l'acte de problématisation. Enfin, il permet d'apprécier l'intégration des connaissances à des fins de suivi des progrès et/ou des acquis de l'élève.

