

# L'INCLUSION EXPLICITE DES SAVOIR-ÊTRE DANS L'ENSEIGNEMENT

## UN ATOUT POUR TOUTES LES DISCIPLINES

Au cours des dernières décennies, on a pu voir un intérêt de plus en plus marqué pour les compétences comportementales (*softs skills*) dans le monde du travail (Work Economic Forum, 2016 ; Institute for the Future, 2016). Les employeurs n'évoquent plus tant les savoirs théoriques ou techniques lorsqu'ils formulent leurs attentes quant aux employés idéaux, mais plutôt des attitudes telles que l'autonomie, la résilience ou l'ouverture à l'autre, ou encore des habiletés dites « transversales », notamment la créativité, la capacité à travailler en équipe ou à communiquer, ou encore l'intelligence émotionnelle et interculturelle. Or, tout le modèle d'enseignement traditionnel se base sur l'enseignement par discipline. On peut donc se demander où ces compétences comportementales et dites « transversales » sont abordées dans le cursus d'un étudiant. Cette question nous semblant fondamentale, nous avons eu envie de partager nos réflexions et notre expérience liées à l'enseignement explicite des savoir-être.

Une compétence se définit comme un « savoir-agir complexe reposant sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22). Parmi ces ressources, on retrouve la triade des savoirs, soit les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Comme l'enseignement au collégial repose sur l'approche par compétences, les savoir-être devraient donc être enseignés dans chaque cours... pourtant, c'est encore loin d'être le cas. Dans certains programmes techniques, particulièrement ceux dont la profession implique de « se consacrer au bien d'autrui » (le travail social ou les soins infirmiers, par exemple), on a de plus en plus tendance à inclure de manière explicite les savoir-être dans l'enseignement (Beauchamps, 2020). Les notions d'empathie, de jugement, d'ouverture à l'autre y sont nommées et constituent les sujets d'évaluation – ne serait-ce que de manière formative. Dans certaines écoles de gestion ainsi que dans les formations continues que l'on offre dans les entreprises, on aborde explicitement le leadership, la réflexivité, la capacité à penser hors de la boîte (*thinking outside the box*) et la pensée complexe.

En tant que professeurs de littérature, cette question des savoir-être nous a interpellés : tant de savoir-être nommés précédemment nous semblent jouer un rôle crucial dans notre discipline... Alors, pourquoi ne pas les aborder explicitement en tant qu'objet d'enseignement ?

Cet article présente une réflexion qui nous a menés à développer un cadre théorique nous permettant d'inclure l'enseignement explicite des savoir-être dans les compétences de nos cours. Nous présenterons la manière dont nous avons procédé pour développer ce cadre, comment celui-ci a été utilisé en classe et enfin l'approche choisie pour inclure les savoir-être aux évaluations du cours. Nous espérons que notre expérience inspirera des professeurs de toutes les disciplines.

### ► L'IMPORTANCE DU CONTEXTE DANS L'APPRÉHENSION DE LA NOTION DE SAVOIR-ÊTRE

Parmi la triade des savoirs, les savoir-être constituent sans doute le type de savoir qui demeure, à ce jour, le plus difficile à appréhender. Lorsque nous avons commencé à nous intéresser de plus près aux savoir-être, nous avons d'abord cherché à trouver une définition de ceux-ci. Il nous est vite apparu, par la diversité des définitions que nous avons rencontrées dans la littérature sur le sujet, que la notion de savoir-être était davantage une notion en construction qu'un concept clairement défini. Dans une perspective pragmatiste, nous avons choisi de partir de la définition de Beauchamps (2020, p. 37) :

Le savoir-être est un objet de formation qui, dans un contexte professionnel, se définit comme un savoir-faire relationnel influencé par un ensemble de variables internes mobilisé pour atteindre un équilibre dans sa relation avec soi et avec l'autre en fonction d'un contexte ou d'une activité.

Pour des professeurs de littérature, deux problèmes se posaient déjà : d'abord, l'importance du contexte professionnel et ensuite, l'aspect relationnel. En effet, la littérature n'est pas une discipline qui s'ancre dans un cadre professionnalisant, de même qu'elle ne repose pas uniquement sur des relations (bien qu'il y ait effectivement certaines dimensions relationnelles entre l'œuvre, écrite par un auteur, et le lecteur). En approfondissant nos lectures, nous en sommes arrivées à l'hypothèse que ce n'est peut-être pas tant l'idée de contexte *professionnel* qui importe que le *contexte* lui-même, les savoir-être étant aussi définis en tant que qualités contextualisées (Le Boterf, 2018). Cela nous semblait cohérent avec la notion même de compétence, celle-ci constituant un savoir-agir complexe que l'on mobilise dans une situation donnée (famille de situation) – ces situations pouvant être professionnelles ou



CATHERINE BÉLEC

Professeure-chercheuse  
Cégep Gérald-Godin



ROXANE DORÉ

Professeure et conseillère pédagogique  
Cégep de Drummondville

non. Dans notre cas, les savoir-être allaient donc s'ancrer, effectivement, dans un contexte: celui de notre discipline. Barnett et Coate (2005), qui se sont intéressés aux paradigmes disciplinaires, soulignent d'ailleurs que toutes les disciplines exploitent la triade des savoirs, bien que dans des proportions variables. Dans les disciplines issues des catégories « arts et humanités », ils soulignent que les savoirs ont la place prépondérante, suivie de près des savoir-être – bien qu'ils ne soient pas forcément enseignés explicitement. Parallèlement, nous avons aussi observé que depuis 2012 (MEES, 2017), les devis ministériels formulant les composantes de la formation générale intégraient l'acquisition d'attitudes aux objectifs des cours de littérature – ce qui nous a encouragées à tenter d'intégrer les savoir-être à notre enseignement.

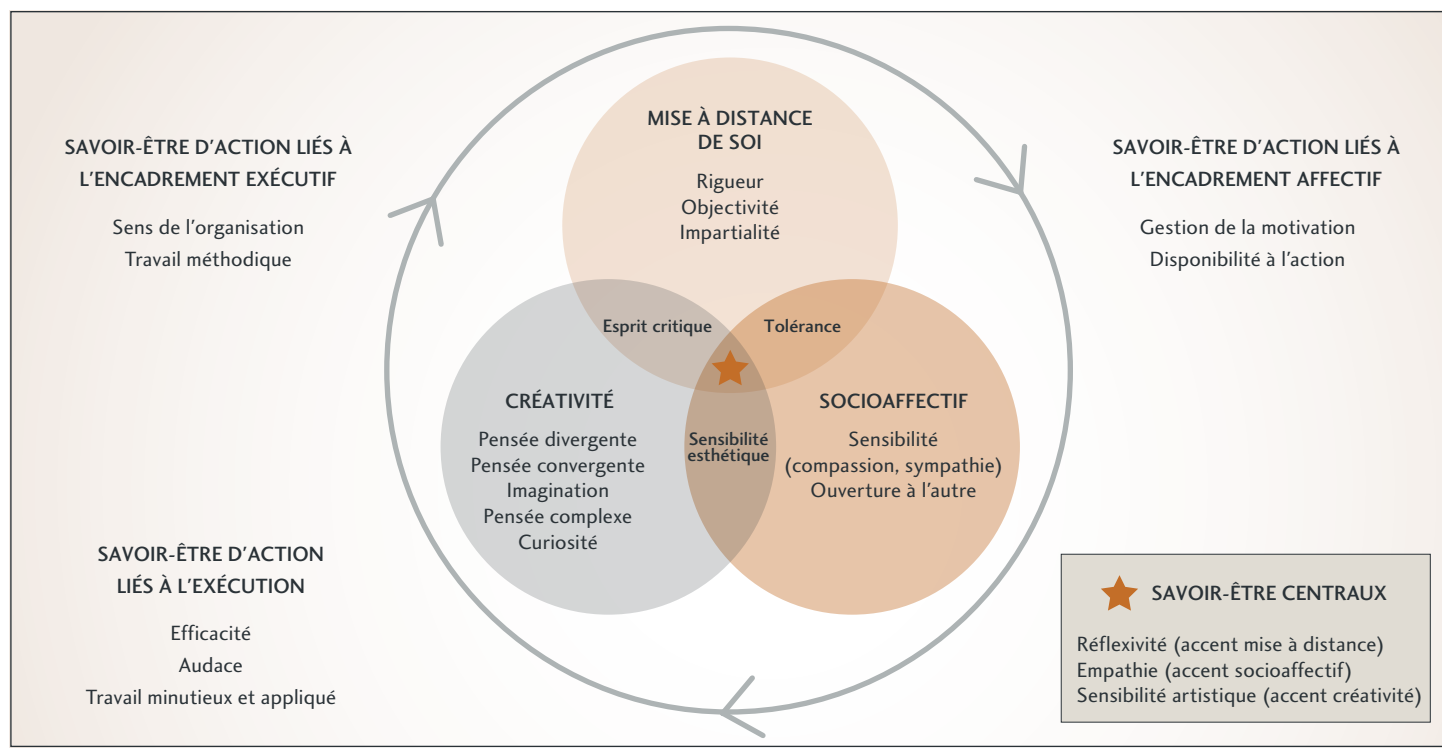
### EN VUE DE L'APPLICATION EN CLASSE

Bien que nous ne soyons pas des spécialistes en la matière, nous avons décidé de développer un cadre théorique qui nous guiderait sur les savoir-être à enseigner en classe. Il fallait déterminer les savoir-être applicables en contexte littéraire,

définir ceux-ci ainsi que leurs manifestations fréquentes et, enfin, situer ceux-ci par rapport à la compétence du cours. Toujours dans les écrits de Beauchamps, nous avons trouvé la proposition de deux typologies: celle de Redecker, Leis et Leenderste (2011) et celle de Bertrand (2017). La première propose trois catégories de savoir-être: personnels, sociaux et cognitifs. La seconde, que nous avons choisi de retenir, propose quatre catégories: connaissance de soi, relation avec l'autre, cognition et action. À partir de ces catégories générales, trois sous-catégories de savoir-être applicables à la discipline littéraire ont pu être proposées. D'abord, les savoir-être liés à la mise à distance de soi, par exemple la rigueur et l'objectivité, compris dans la catégorie de la connaissance de soi. En effet, il est nous apparu que, pour se mettre à distance, il faut avoir une certaine conscience de ses biais et de sa subjectivité. Ensuite, une catégorie liée aux savoir-être socioaffectifs, telles la sensibilité affective et la sympathie, comprise dans les savoir-être relationnels. Enfin, une sous-catégorie liée à la créativité, où se situeraient la pensée convergente et divergente ainsi que l'imagination, notamment, relative à la catégorie des savoir-être cognitifs.

FIGURE 1

SCHÉMA D'INTERACTION DES SAVOIR-ÊTRE DANS LA LECTURE LITTÉRAIRE





Ces savoir-être ont d'abord été définis (définition, objectifs, manifestations) à partir de multiples sources, liées tant aux domaines de la littérature<sup>1</sup> qu'à d'autres sphères disciplinaires portant d'ores et déjà leur intérêt sur ces savoir-être<sup>2</sup>, puis schématisés entre eux (figure 1). Un exercice de co-construction a mené à la perception que certains savoir-être semblent s'inscrire dans la combinaison de plusieurs de ces sous-catégories (ex.: l'empathie exige de pouvoir se détacher de soi-même, mais aussi une certaine imagination quant à la réalité de l'autre ainsi qu'une sensibilité quant à sa réalité).

Nous avons donc établi les savoir-être qui nous paraissaient pertinents en littérature; nous étions en mesure de les définir et d'exposer leurs manifestations; nous étions même capables de démontrer les liens entre certains d'entre eux. Il nous restait donc à voir à quel moment, dans le processus permettant la mobilisation de la compétence, ces savoir-être étaient mis en place.

### ► OÙ SE SITUE LE RÔLE DES SAVOIR-ÊTRE DANS UNE DISCIPLINE ?

Est ensuite venu le moment de réfléchir à l'opérationnalisation de ce cadre : où la mobilisation de ces savoir-être survenait-elle dans le cadre des compétences à développer dans notre cours ? Nous avons d'abord envisagé les critères de qualité liés au produit de la compétence que nous devons enseigner (des rédactions d'essais sur des textes littéraires). Nous en sommes rapidement venues à la conclusion que, bien que nous puissions voir la trace de certains savoir-être dans les qualités recherchées dans ces évaluations, comme la rigueur et la pensée convergente (analytique), l'ensemble des savoir-être de notre cadre théorique ne s'ancrent pas si clairement dans cette évaluation.

Cela nous a menées à nous questionner : si nous postulions que certains savoir-être comme l'imagination et l'empathie étaient essentiels à la littérature, il fallait selon toute logique que ces savoir-être aient une répercussion dans le produit de la compétence. Nous avons donc cherché à établir les critères de qualité selon lesquels nous jugeons du produit. En effet, comme

nos critères de correction étaient surtout basés sur des grilles structurelles, accordant un certain nombre de points pour l'introduction ou pour telle partie de paragraphe, il n'était pas si aisé de discerner où survenait potentiellement l'effet des savoir-être. Nous avons établi quatre critères de qualité, deux portant sur la forme du discours, deux sur le contenu. Les deux premiers critères de qualité, liés à la forme, se concentrent sur l'exploitation adéquate de la situation de communication (du genre) et la rigueur du discours. Alors que le premier critère repose sur le « cadre normatif » attendu (éléments structurels, niveau de langage, vocabulaire spécialisé, etc.), le second concerne tout ce qui relève de l'argumentation du discours et qui contribue à le clarifier. Dans ces deux critères liés à la forme, on voyait intervenir des savoir-être rattachés à l'action (minutie, travail méthodique) et à la mise à distance de soi (rigueur). Les deux critères de qualité relatifs au contenu ont été un peu plus ardues à formuler.

Parmi la triade des savoirs, les savoir-être constituent probablement le type de savoir qui demeure encore, à ce jour, le plus difficile à appréhender.

Qu'est-ce qui faisait, au-delà de la forme du discours, que la rédaction était bonne, au fond ? Dans notre discipline, c'est la qualité de la lecture de l'œuvre littéraire qui est en toile de fond de ce que l'étudiant ressort du texte. A-t-il bien interprété l'œuvre au regard des éléments internes et externes (paratexte), a-t-il compris ses enjeux ? Ces questions nous ont permis de formuler un critère de qualité lié à la justesse et à la plausibilité de la lecture littéraire (un type de lecture qui dépasse la simple compréhension de texte). Au-delà de cela, il y a aussi la qualité de cette lecture. Les preuves choisies sont-elles les plus pertinentes au regard du texte à analyser ? Les dimensions fondamentales ont-elles pu être exposées ? Les mécanismes, procédés, symboles et autres savoirs littéraires ont-ils été utilisés afin d'approfondir la réflexion et l'analyse ? Ces questions nous ont menées à poser notre dernier critère de qualité du contenu, soit la richesse de la lecture littéraire. Il nous est alors apparu que c'était au cours de la construction de cette lecture littéraire que devaient s'insérer tous les autres savoir-être mis en relief par notre cadre théorique, soit lors du cheminement qui précède la rédaction.

<sup>1</sup> Notamment, Bourgault et Sauvaire (2017), Chabanne (2008) et Dufays (2011).

<sup>2</sup> Parmi ces sources, on trouve Bibauw et Dufays (2010), Filteau (2010), Jacob (2002), Marin (2011), Olivier de Sardan (2004), Pelaprat et Cole (2011), Vallejo-Gomez (2008) et bien d'autres.



C'est alors que nous avons tourné notre attention vers d'autres dimensions de la compétence avec lesquelles nous étions moins familières, soit son processus et son propos. En ajoutant ces deux dimensions, les éléments de notre cadre théorique ont pu facilement être placés. En effet, la mobilisation d'un ensemble de stratégies disciplinaires, que nous nommerons *tâches*, permet de construire le contenu sur lequel portera l'essai de l'étudiant. Ces tâches sont, par exemple, la prise en compte du paratexte, les stratégies mises en œuvre afin de faire des liens, de faire des inférences permettant de proposer des hypothèses ou d'autoévaluer la validité de ces hypothèses. Ces tâches poursuivent chacune un but distinct et ciblé qui nécessite la mobilisation de savoirs, savoir-faire et savoir-être cohérents. En les combinant en un ensemble,

ces tâches permettent à l'étudiant d'appréhender l'œuvre littéraire et, ensuite, de disserter sur celle-ci (produit). Sans ce processus, pas de produit.

Cela fixé, nous avons créé des tableaux (voir les exemples aux [tableaux 1](#) et [2](#)) pour ces tâches. Ils rassemblaient tant les consignes que les critères de qualité afin d'amener les étudiants à comprendre, lorsque nous leur donnions une tâche, ce qu'ils devaient mobiliser comme ressources. Bien que nous soyons conscientes que ces tableaux mériteraient d'être encore peaufinés, ils ont considérablement aidé à placer le rôle des savoir-être dans le processus de la compétence et leur relation avec les autres types de savoirs.

TABLEAU 1

PORTRAIT DE PERSONNAGES

TÂCHE	OBJECTIF (MOMENT)	SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE
Faire un portrait des personnages principaux	Cerner les acteurs du récit (en cours de lecture), leur personnalité, schème de valeurs, etc.	Connaissances sur la notion de classes sociales  Connaissances sur la psychologie humaine  Connaissance d'un lexique étendu et nuancé d'émotions, de qualités/défauts et de valeurs  Connaissance d'archétypes sociaux ou littéraires  Compréhension de la notion d'identité (culturelle, sociale, familiale, individuelle) et des notions afférentes (appartenance, par exemple)	Faire des déductions/ inférences  Être capable de reconnaître les signes indiquant un trait physique, psychologique ou social  Être attentif aux détails, aux éléments implicites derrière les paroles, les gestes, les expressions (ou l'absence de paroles, d'expression)	Pensée convergente (analytique)  Empathie  Ouverture à l'autre  Imagination



TABLEAU 2

## RECHERCHES

TÂCHE	OBJECTIF (MOMENT)	SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE
Faire des recherches	Éclairer le paratexte de l'œuvre (avant ou en cours de lecture)	Connaissances des critères permettant de distinguer une source fiable	Savoir faire des recherches documentaires Savoir faire une synthèse des recherches Savoir départager ce qui est pertinent/applicable de ce qui ne l'est pas	Rigueur Sens critique Curiosité

Quant au propos sur la compétence, il nous a permis d'aborder la dimension du développement personnel qui constitue une visée propre à la littérature (MEES, 2017) et, encore une fois, de justifier la place de savoir-être telle la réflexivité.

### CONCRÈTEMENT, EN CLASSE

Nous avons mis à l'essai notre cadre théorique à l'automne 2020 dans le contexte des cours en ligne. Les savoir-être étaient donc abordés essentiellement en classe par un enseignement explicite de tâches associées à un processus préparant à la création d'un produit. Il nous devenait facile d'exposer, en présence d'erreurs dans l'élaboration d'un portrait de personnage, par exemple, la cause de ce problème. En effet, les tableaux permettaient, aux étudiants comme à nous, de voir les manques, qui se situaient parfois dans les savoirs (certains étudiants se rendaient compte qu'ils n'avaient pas suffisamment de connaissances sur les classes sociales de l'époque de rédaction, par exemple), mais qui s'accompagnaient aussi très régulièrement de mauvaises postures liées aux savoir-être (entre autres, un jugement sur la passivité d'un personnage féminin fait à l'aune des critères féministes contemporains). Comme pédagogues, nous avons vite vu l'intérêt de cette explicitation; évidemment, nous utilisons déjà des mots comme *rigueur*, *empathie* et *sensibilité* dans nos cours, mais le fait de pouvoir se rapporter à des définitions établies, auxquelles les étudiants avaient accès, nous permettait de tenir un propos bien plus rigoureux lors de nos interventions. Nous avons aussi eu le sentiment que l'enseignement explicite des savoir-être ainsi que l'importance accordée au processus de la compétence redonnaient du sens et de la cohérence à l'ensemble des types de savoirs que nous avons à travailler dans notre discipline: en effet, l'alignement pédagogique du cours devenait perceptible aux yeux de tous les étudiants.

Par exemple, nous étions capables de leur expliquer en quoi la sensibilité esthétique ou affective, par exemple, permet de repérer les passages clés d'une œuvre, pour ainsi mieux comprendre les enjeux rattachés à la réalisation d'une bonne rédaction. Autre exemple: nous pouvions leur montrer comment un manque d'ouverture ou d'imagination à une réalité trop différente de la leur pouvait les mener à mal interpréter certains gestes ou paroles d'un personnage et, de là, à les éloigner des véritables enjeux sur lesquels ils allaient devoir dissenter.

Cette exposition de la compétence à travers différentes catégories de savoirs a d'ailleurs été fort bien reçue par les étudiants. D'abord, parce qu'elle leur donnait l'occasion de faire des nuances quant à leurs propres compétences. Si certains soulignaient que leur faible bagage de savoirs allait exiger du travail, ils remarquaient, en revanche, posséder d'ores et déjà plusieurs savoir-faire. Quant aux savoir-être, chaque étudiant arrivait à trouver une force, qu'elle soit dans la créativité, la mise à distance ou le socioaffectif. Les étudiants n'avaient aucun mal à voir de quelle manière leurs savoir-être (pensée complexe, imagination, ouverture à l'autre, rigueur) pouvaient être transférables à d'autres contextes, ce qui suscitait un intérêt marqué de leur part: plutôt que de se concentrer sur une tâche scolaire propre à la discipline, on leur proposait un langage qui leur permettait de voir facilement le potentiel de transfert des apprentissages qu'ils faisaient.

Les étudiants se sont aussi fortement intéressés à tous les savoir-être liés à la créativité: par exemple, ils ont pu constater qu'il existait différents types de créativité, certains plus deductifs, d'autres plus inductifs. Quelques étudiants en sont venus à s'autodiagnostiquer: ils se rendaient compte que leur pensée complexe et divergente était trop «riche» et nécessitait davantage de rigueur; d'autres, au contraire, en arrivaient à constater la difficulté à analyser le texte dans une posture de



pensée complexe qui nuisait à la profondeur de leur analyse. Pour chaque savoir-être moins développé, nous avons un savoir-faire qui était susceptible de soutenir l'amélioration de ce qui constituait pour eux un défi. Voici des exemples de rétroactions audios données à deux étudiants (noms fictifs) :

#### Étudiant 1 :

*Quelle pensée complexe tu mobilises, Cédric ! Tu relèves vraiment bien toutes les dimensions que permettait d'aborder l'extrait : la symbolique du lieu, le discours interne du personnage, l'esthétisme du discours typique du courant... Je vois que tu as vraiment bien compris l'œuvre et que tu as été en mesure d'en faire une lecture littéraire très riche. Cela dit, tu peux observer, en regardant le critère lié à la rigueur du discours, que ce foisonnement d'idées gagnerait à être un peu « tenu en bride », si tu souhaites qu'on puisse mieux suivre le fil de ta pensée et l'apprécier à sa juste valeur. Je te suggère de retourner à la schématisation séquentielle des idées (exercice fait à la semaine 4), afin d'organiser ton discours. Tu gagnerais aussi à faire un plan plus détaillé, notamment en incluant des mots-clés te permettant d'appréhender ce que tu vas écrire sur chaque preuve. Tu serais ainsi capable, avant de rédiger, de voir si le fil argumentatif tient la route (petit truc : attribue une couleur à chacune de tes idées directrices et secondaires et essaie de voir si cette couleur peut être appliquée à tes mots-clés : tu verras tout de suite si le propos de ta preuve ne se rapporte pas à la « couleur » de l'idée où elle s'inscrit).*

#### Étudiante 2 :

*Ta réflexion sur la lecture est très intéressante, Marie. On peut y percevoir ta sensibilité affective, ton empathie et ton sens critique. Tu as bien su voir les différents aspects de ce thème et les rattacher à des événements du texte. Cette habileté à faire des liens te sera utile lors de l'analyse littéraire. La fin de ta réflexion porte surtout sur les répercussions que le texte a produites sur toi. La sensibilité affective et la compassion peuvent nous aider à comprendre les textes. Ainsi, on peut partir de soi pour faire des hypothèses sur les objectifs, le message ou le sens du texte. Dans une prochaine entrée, je te suggère de tenter d'exploiter les forces de ces savoir-être socioaffectifs pour aller vers des savoir-être créatifs ; ils te rapprocheront de l'analyse. En te basant sur les émotions et réflexions empathiques (effets) qui découlent de ta lecture, tente de faire divers liens avec le reste du récit (pensée divergente) et les objectifs de l'œuvre (pensée convergente). Dans ce dernier cas, cela implique de déduire, autant que possible, les objectifs de communication de l'auteur à partir des effets que le texte provoque chez toi. La création d'un arbre de décision, partant des effets et menant à des questions liées au paratexte ou aux autres dimensions de l'œuvre (autres personnages, événements, enjeux), pourrait t'aider en ce sens.*

Les étudiants appréciaient qu'on leur suggère des stratégies métacognitives adaptées à leurs besoins – qui dépendaient régulièrement de ce qui constituait des forces ou des défis sur le plan des savoir-être.

De plus, nous avons été marquées par le fait que les étudiants n'ont pas, dans l'ensemble, une compréhension précise de termes tels qu'*empathie* ou *rigueur*, et que, conséquemment, certains d'entre eux se croient rigoureux ou empathiques... alors que ce n'est pas tout à fait le cas. Cela nous a amenées à nous rendre compte qu'il y avait véritablement un besoin d'enseignement explicite de ces notions.

### ► ET L'ÉVALUATION DES SAVOIR-ÊTRE ?

Bien que le produit de la compétence (les rédactions) demeure prépondérant dans l'évaluation de nos cours en raison de nos plans-cadres, nous avons réussi à faire de la place à l'évaluation des autres dimensions de la compétence. En effet, comme nous insistions en classe sur le processus de la compétence ainsi que sur son propos (Côté, 2017), il semblait cohérent d'évaluer ceux-ci. En partant de l'idée que les rédactions constituaient l'aboutissement de la compétence (produit), les évaluations du processus de la compétence et du propos sur celle-ci ont été organisées autour de la création d'un portfolio et d'un bilan sur celui-ci.

Les traces des multiples tâches (journal réflexif, schémas, cartes mentales, textes d'invention, stratégies de lecture, etc.) permettant la mobilisation du processus de la compétence ont été incluses dans un portfolio personnel de l'étudiant (facilement opérationnalisable à distance dans le bloc-notes personnel des étudiants sur Teams). Les apprenants avaient entre 20 et 30 tâches à faire au cours de la session, mais la grille d'évaluation permettait d'avoir une note parfaite malgré l'absence ou la faible qualité de quelques tâches (parce qu'on n'évalue pas un processus comme on évaluerait un produit fini ou certificatif). À la fin de la session, chaque étudiant sélectionnait certaines de ses meilleures productions – qui étaient considérées comme des artéfacts de son processus – afin d'exposer sa compréhension de la compétence et des savoirs nécessaires à celle-ci. Sur la base des artéfacts présentés, il devait aussi expliquer dans quelle mesure il percevait s'être approprié la compétence – arguments à l'appui. Cette dernière évaluation permettait de voir le propos qu'il avait sur cette compétence. À aucun moment un étudiant n'était pénalisé directement pour avoir acquis ou non un savoir-être. D'abord, parce que l'évaluation d'un savoir-être est une chose délicate, ce type de savoir ne se manifestant pas toujours de manière à



être observé; ensuite, parce qu'un savoir-être ne peut s'acquérir comme on apprend une définition. Le développement d'un savoir-être exige un temps qui peut certainement dépasser le temps d'une seule session. Ce qui était évalué, c'était la justesse du diagnostic des étudiants sur leurs savoir-être (rigueur de leur réflexion sur celle-ci, choix d'artéfacts pertinents) ainsi que leur compréhension théorique du rôle de ces savoir-être dans la compétence.

### CONCLUSION

Pour notre part, nous avons trouvé de nombreux avantages à l'enseignement explicite de savoir-être à travers la prise en compte du processus de la compétence. Nous avons eu la forte impression que cela a bonifié notre enseignement et le soutien que l'on arrivait à offrir aux étudiants tout en donnant davantage de cohérence à notre approche pédagogique. De plus, nous avons constaté que l'enseignement explicite des savoir-être (et, par répercussion, la catégorisation formelle des savoirs et savoir-faire) par le biais d'un portfolio place l'étudiant dans un processus dans lequel la prise en compte de la rétroaction et la réflexivité deviennent inévitables. Cela amène les étudiants à s'auto-observer continuellement ainsi qu'à se responsabiliser face à leurs apprentissages puisqu'ils « ont les mots » pour catégoriser eux-mêmes le problème ayant entraîné une mauvaise performance (négligence dans l'acquisition des savoirs ou dans l'application de savoir-faire leur permettant de rectifier le déficit d'un savoir-être donné, par exemple). Notre discipline nous a aussi semblé plus porteuse de sens, tant pour nous que pour les étudiants. Le cadre théorique que nous nous sommes « bricolé » serait certes à parfaire. Cela dit, quand on songe que le cadre dont nous nous sommes inspirées provient du domaine de la gestion et du leadership (Bertrand, 2017) et qu'il nous a été possible de l'adapter de manière suffisamment opérationnelle dans le cadre d'une discipline scolaire telle que la littérature, cela, nous le croyons, ouvre des possibilités. Qu'en est-il des savoir-être dans des techniques telles que programmation ou foresterie? Qu'en est-il dans d'autres disciplines telles qu'économie, histoire ou philosophie? Et en mathématiques et en physique? Si l'on se base sur l'idée que les compétences impliquent la mobilisation de tous les types de savoirs, et considérant que le collégial s'inscrit dans une démarche par compétences, cela nous apparait des questions dignes d'intérêt, et ce, pour les pédagogues de toutes les disciplines. ♦

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARNETT, R. et K. COATE. *Engaging the curriculum in higher education*, Berkshire, GBR, McGraw-Hill Education, 2005.
- BEAUCHAMPS, M. « Mise en œuvre d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel », essai doctoral en éducation, Université de Sherbrooke, 2020.
- BERTRAND, L. « Comprendre les *soft skills* », entrevue par Thibault Lieurade, *Expertises & entreprises*, 5 min 18 s, 20 novembre 2017.
- BIBAUW, S. et J.-L. DUFAYS. « Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale », *Repères pédagogiques, revue andragogique marocaine*, Université Hassan II-Mohammedia/EditionsBouregreg, 2010, p. 13-30.
- BOURGAULT, J. et M. SAUVAIRE. « Réinventer les pratiques d'écriture dans l'enseignement de la littérature au collégial », *Correspondance*, vol. 22, n° 9, 2017 [[correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/reinventer-les-pratiques-decriture-dans-lenseignement-de-la-litterature-au-collégial](http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/reinventer-les-pratiques-decriture-dans-lenseignement-de-la-litterature-au-collégial)].
- CHABANNE, J.C. « Enseigner des "attitudes" ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques », dans le cadre du colloque INRP, Lyon, mars 2008, p. 49-69 [[hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922126/document](http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922126/document)].
- CÔTÉ, F. « L'évaluation des apprentissages au collégial. Un réseau de concepts pour guider les pratiques évaluatives », *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n° 4, été 2017, p. 3-9 [[educ.info/xmlui/handle/11515/35709](http://educ.info/xmlui/handle/11515/35709)].
- DRUBACH, D, E.E. BENARROCH et F.J. MATEEN. « Imagination: its definition, purposes and neurobiology », *Revista de Neurologia*, vol. 45, n° 6, septembre 2007, p. 353-358.
- DUFAS, J.-L. « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des "compétences" ? », *Didactique du français*, vol. 2, 2011, p. 227-248 [[journals.openedition.org/pratiques/1747](http://journals.openedition.org/pratiques/1747)].
- FILTEAU, S. « La créativité, tout le monde sait ce que c'est!?! », affiche présentée au colloque de l'ARC dans le cadre du 78<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, 11 mai 2010, Montréal [[cdc.qc.ca/affiche/787416-filteau-marie-victorin-uqam-affiche-2010.pdf](http://cdc.qc.ca/affiche/787416-filteau-marie-victorin-uqam-affiche-2010.pdf)].
- IFTF. « Future Skills. Update dans Literature Review », Palo Alto: Institute for the Future for Act Foundation and The Joyce Foundation, 2016 [[iftf.org/fileadmin/user\\_upload/downloads/wfi/ACTF\\_IFTF\\_FutureSkills-report.pdf](http://iftf.org/fileadmin/user_upload/downloads/wfi/ACTF_IFTF_FutureSkills-report.pdf)].
- JACOB, S. *La curiosité: Éthologie et psychologie*. Belgique, Pierre Mardaga éditeur, 2002.
- LE BOTERF, G. *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*, Paris, Eyrolles, 2018.
- MARIN, E. *Enseigner l'empathie en médecine? Revue de littérature et proposition d'outils pédagogiques*, thèse de doctorat en médecine, Université Claude Bernard Lyon 1, 2011.
- MEES. *Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*, Québec, Gouvernement du Québec, 2017.
- OLIVIER DE SARDAN, J.-P. « La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique », dans DELACROIX, C. (dir.). *Espaces Temps. L'opération épistémologique. Réfléchir les sciences sociales*, 2004, p. 38-50.



PELAPRAT, E. et M. COLE. «Minding the Gap», *Imagination, Creativity and Human Cognition. Integr. psych. behav.* vol. 45, 2011, p. 397-418.

REDECKER, C., M. LEIS et M. LEENDERSTE. *The Future of Learning: Preparing for Change*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2011.

TARDIF, J. *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.

VALLEJO-GOMEZ, N. «La pensée complexe : Antidote pour les pensées uniques – Entretien avec Edgar Morin», *Synergies Monde*, n° 3, 2008, p. 77-90.

WORLD ECONOMIC FORUM. *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*, 2016 [weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution].

Catherine BÉLEC enseigne la littérature au Cégep Gérald-Godin depuis 2006 et coordonne le LabSEL [labsel.cgodin.qc.ca]. Inscrite au doctorat professionnel à l'Université de Sherbrooke, elle a mené deux recherches subventionnées par PAREA, l'une sur l'apprentissage autorégulé en lecture dans différentes disciplines et l'autre sur la rétroaction multitype (combinant, grâce aux TIC, des commentaires écrits ou audios, des liens hypertextes, etc.).  
c.belec@cgodin.qc.ca

Roxane DORÉ enseigne la littérature depuis 1997, d'abord au Cégep de Sherbrooke puis au Cégep de Drummondville, où elle occupe aussi la fonction de conseillère pédagogique pour l'amélioration de la langue et des compétences en littératie. Inscrite à la maîtrise en administration et politique de l'éducation à l'Université Laval, elle s'intéresse à la pédagogie critique, à l'éthique et aux pratiques réflexives. Elle se préoccupe également des conditions favorisant le développement de l'autonomie et du sentiment du pouvoir d'action des professeurs et des étudiants.

roxane.dore@cegepdrummond.ca

**FEUILLETEZ —**  
**—TÉLÉCHARGEZ**  
**PARTAGEZ —**

**SAMUEL**

**35 000 DOCUMENTS**  
**UNE SEULE ADRESSE**

**copibecnumerique.ca**

**COPIBEC**

**COPIBEC.CA**