

Profil de compétences transversales

Élaboration et apports théoriques d'un instrument romand

Camil Schneider

Sous la direction de Viridiana Marc



Profil de compétences transversales

Élaboration et apports théoriques d'un instrument romand

Camil Schneider

Sous la direction de Viridiana Marc

Les *Rapports de recherche «Orange»* sont des documents de travail permettant de présenter l'état d'avancement d'une recherche et/ou d'un mandat en cours: délimitation d'un objet ou d'une problématique, description d'une méthodologie de recherche, présentation de résultats intermédiaires. Ils constituent également l'instrument de publication privilégié pour la valorisation et la diffusion de travaux réalisés par des stagiaires ou des assistantes et assistants.

Toute reproduction est interdite sans accord préalable de l'IRD. Les citations sont autorisées pour autant que les références soient mentionnées.

Cet ouvrage applique les rectifications orthographiques de 1990.

Rédaction	Camil Schneider
Coordination	Viridiana Marc
Relecture	Mathilde Ceylan
Vérification des bibliographies	Isabelle Deschenaux
Conception graphique et mise en page	Doris Penot
Photo de couverture	© Adobe Stock
Édition et diffusion	Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD) Case postale 556 2002 Neuchâtel – Suisse www.irdp.ch documentation@irdp.ch +41 32 889 86 18

Table des matières

1. Introduction	5
1.1 Une volonté politique	5
1.2 Un outil pour l'orientation scolaire et professionnelle.....	5
2. Les compétences transversales	7
2.1 Caractéristiques principales.....	7
2.2 L'importance des compétences transversales.....	8
2.3 La place des compétences transversales dans l'enseignement	9
3. Ancrages théoriques de l'instrument	11
3.1 Les compétences transversales: choix théoriques pour l'instrument PCT.....	11
3.2 Points de vigilance	12
3.3 Un instrument au service de la transition	13
4. Les 28 compétences transversales de l'instrument PCT	15
4.1 Compétences personnelles	15
4.2 Compétences sociales	18
4.3 Compétences méthodologiques.....	20
5. Démarche pédagogique de l'instrument PCT	23
5.1 Adéquation avec le PER et les moyens d'enseignement existants	23
5.2 Déroulement et objectifs	23
5.3 Message pédagogique	24
6. Bibliographie.....	25

1. Introduction

1.1 Une volonté politique

L'article 16 de la Convention scolaire romande (CSR), adoptée en 2007 par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), stipule que «pour la fin de la scolarité obligatoire, les cantons parties à la Convention élaborent des profils de connaissance/compétence individuels destinés à documenter les écoles du degré secondaire II et les maîtres d'apprentissage». Afin de donner corps à cette volonté politique, divers travaux ont été initiés, en particulier un colloque de la commission pédagogique (COPEP)¹ en 2017 qui a permis de clarifier les besoins, de définir un périmètre et d'esquisser les premières lignes d'un dispositif pédagogique susceptible de convenir à tous les cantons romands. Les réflexions intercantionales s'inspirent alors des travaux menés dans le canton du Valais pour réaliser une attestation de «compétences transversales», dispositif qui s'inscrit dans les mesures d'orientation scolaire et professionnelle du canton. En 2020, la CIIP mandate un groupe interdisciplinaire et inter-conférences afin de concevoir un instrument romand en mesure de répondre à l'article 16 de la CSR, qui ait du sens et qui bénéficie pleinement aux élèves.

Identifiées depuis longtemps comme des dimensions essentielles des apprentissages des élèves, les compétences transversales sont davantage reconnues ces dernières années: la perception de leur importance augmente, en particulier lorsqu'il s'agit d'accéder au monde du travail. Il semble donc essentiel d'accompagner les élèves dans leurs choix professionnels ou de formation en les amenant à prendre conscience de ce que sont les compétences transversales et de la manière dont elles se manifestent dans leur quotidien. En effet, les compétences transversales se développent tout au long de la scolarité obligatoire sans toujours être explicitées, mais la prise de conscience de leurs apports est essentielle puisqu'elles soutiennent, à terme, la réalisation de travaux plus complexes tels qu'attendus dans l'enseignement postobligatoire et dans la vie professionnelle: elles concernent à ce titre toutes et tous les élèves.

1.2 Un outil pour l'orientation scolaire et professionnelle

Suivant une ligne qui se veut cohérente et progressive, l'**instrument Profil de compétences transversales (PCT)** se décline ainsi en un parcours de quatre séquences, déployées de la 9^e à la 11^e année: *À la découverte des compétences transversales*, *Mes forces*, *Mes compétences ont de la valeur*, *Mes compétences pour le futur*. Ces étapes visent à outiller les élèves pour les amener à comprendre chacune des compétences identifiées, à les aider à reconnaître celles qu'elles et ils ont particulièrement développées, à les relier à leur dossier de candidature (CV, lettre de motivation, entretiens) et, enfin, à identifier encore des compétences qui leur seront particulièrement utiles pour leur futur projet de formation. Chaque séquence comporte du matériel pour les élèves, ainsi que des précisions à l'intention des enseignantes et enseignants responsables de la mise en œuvre de la démarche. Les élèves gardent une trace de leurs travaux, notamment une attestation de leurs compétences transversales, photographie de leurs compétences à l'instant T, qui leur est délivrée en 10^e année. Pour réaliser cette étape, les élèves sont amenés à s'autoévaluer et à se coévaluer au regard des 28 compétences

¹ La commission pédagogique (COPEP) est un instrument d'élaboration et de conseil pour la CIIP au sens de l'art. 11 de ses statuts. Constituée de membres issus de tous les cantons romands, elle est essentiellement chargée des travaux de réflexion, de suivi et de développement garantissant le caractère évolutif et la cohérence du Plan d'études romand ([PER](#)) et de travaux d'ordre général et pédagogique portant sur la scolarité obligatoire.

transversales (par exemple: fiabilité, facilité de contact, entraide, esprit de synthèse, etc.), organisées en trois types – compétences personnelles, sociales et méthodologiques.

L'instrument PCT, comme réponse à l'article 16 de la Convention scolaire romande (CSR), se présente donc comme un outil au service des élèves pour une meilleure connaissance de soi, indispensable à toute réflexion sur son orientation scolaire et professionnelle telle qu'inscrite dans l'objectif [FG 33](#) du Plan d'études romand (PER) (CIIP, 2010). Répondant à une tendance globale autour de la prise en considération des aspects transversaux dans l'éducation, l'instrument PCT propose une sélection de compétences transversales susceptible de soutenir la transition I (passage du secondaire I vers le secondaire II). Ainsi, cette sélection a été élaborée en cohérence avec les «compétences opérationnelles» du Centre suisse de services Formation professionnelle, orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO, 2019), ainsi qu'avec les «compétences transversales» du projet Évolution de la maturité gymnasiale (EVMG) (CDIP, 2020). Les *compétences transversales* définies dans l'instrument PCT représentent le prolongement et la transcription des Capacités transversales décrites dans le PER pour soutenir les réflexions des élèves lors de l'orientation scolaire et professionnelle (OSP) et permettent ainsi de faire le lien avec les attentes des formations subséquentes. L'ensemble des compétences transversales a été étayé par des descripteurs destinés aux élèves, qui exemplifient chacune d'elles en action. Ces descripteurs ont été complétés par des précisions à l'attention des enseignantes et des enseignants.

Le présent document vise à documenter les choix qui ont été faits lors de la création de l'instrument PCT en donnant les ancrages théoriques sur lesquels se sont basées les réflexions menées en particulier par les membres du groupe de travail.

2. Les compétences transversales

Il s'agit ici d'une partie générale permettant de comprendre ce que représente le champ d'études des compétences transversales avant de se positionner clairement sur les choix faits dans l'instrument PCT.

2.1 Caractéristiques principales

Tout d'abord, il convient d'insister sur le fait que le terme de «compétence» et plus précisément de «compétence transversale» ne fait pas l'objet d'une définition uniforme dans la littérature spécialisée (Scharnhorst & Kaiser, 2018).

De plus, étant donné cette absence de définition précise et de portée générale, on peut trouver une grande diversité de termes faisant référence aux compétences transversales: compétences transférables, compétences de vie, compétences clés, *softskills*, compétences opérationnelles, compétences sociales et émotionnelles... Cette diversité s'explique en partie par le fait que ces termes sont créés par des organisations et des expertes et experts provenant de différents milieux: formation, économie, administration, politique... De plus, les différentes langues d'origine et les traductions successives contribuent au flou et à la démultiplication des termes.

Malgré tout, il existe des cadres de référence ayant une portée internationale et pouvant servir de base pour identifier les caractéristiques principales des compétences transversales.

À titre d'exemple, il est possible de citer les **Compétences clés de la Commission européenne pour l'éducation et la formation tout au long de la vie** (European Commission, 2019) ou encore les **Compétences clés de l'OCDE** (OECD, 2023). Dans ces cadres de référence, on retrouve la volonté de lister un certain nombre de compétences pouvant s'appliquer dans toutes les sphères de la vie et pouvant en particulier être développées en éducation dans des cadres formels et non formels, ainsi que sous l'influence de l'environnement quotidien.

Bien que le périmètre de ces compétences soit variable d'un cadre de référence à l'autre, on retrouve une certaine cohérence dans la sélection et la taxonomie de ces compétences. En particulier, on retrouve le plus souvent:

- les compétences motivationnelles et métacognitives, telles que le sentiment d'auto-efficacité ou les stratégies d'apprentissage;
- les compétences relationnelles, telles que la collaboration ou la communication;
- les compétences émotionnelles, telles que la gestion du stress.

Les limites précises de ces différentes compétences dépendent du modèle théorique sous-jacent, mais, dans l'ensemble, une certaine homogénéité se retrouve dans la façon dont elles sont définies (Dutrévis & Rastoldo, 2020).

Dès lors, il semble possible de dégager une définition générale de ce que sont les «compétences transversales»: il s'agit de **compétences qui peuvent s'appliquer dans différents contextes professionnels et personnels et ne se limitent de ce fait pas à un domaine spécifique.**

De cette définition découlent certaines caractéristiques propres aux compétences transversales. Tout d'abord, du fait de leur applicabilité large, les compétences transversales sont **transférables**. C'est-à-dire que bien qu'ayant été acquises dans un contexte spécifique, elles peuvent s'avérer utiles dans un autre domaine. Par exemple, une compétence en résolution de problèmes développée dans un

contexte professionnel peut être appliquée dans d'autres situations, par exemple dans la sphère personnelle.

De plus, l'ensemble des cadres de référence s'accorde sur le fait que les compétences transversales **peuvent être développées tout au long de la vie**. Cette propriété vient les distinguer de ce qui relèverait plutôt de traits de personnalité ayant une nature à priori plus stable dans le temps.

De par cette transférabilité et ce potentiel de développement, les compétences transversales sont aussi **flexibles et adaptables**. Elles peuvent être ajustées et utilisées de différentes manières pour répondre aux besoins spécifiques d'une situation donnée.

Ces différents aspects rendent les compétences transversales **durables**, car moins susceptibles de devenir obsolètes dans un contexte en changement constant, en particulier du fait de l'évolution des technologies et des pratiques qui y sont associées.

Enfin, bien que le terme de compétences transversales ne soit pas univoque, ce dernier désigne, dans le cadre scolaire, l'ensemble des compétences n'ayant pas d'attache disciplinaire unique et pouvant donc s'appliquer dans différents contextes, y compris personnels et professionnels.

Le troisième chapitre de ce document, consacré aux ancrages théoriques de l'instrument PCT, permet de développer plus avant les choix qui ont été faits pour définir et circonscrire le champ des compétences transversales utilisées.

2.2 L'importance des compétences transversales

Le développement croissant du nombre d'études et de tentatives de théorisation autour des compétences transversales montre bien qu'il s'agit d'un sujet majeur du point de vue de la communauté scientifique. Il est intéressant de noter qu'une grande partie de ces études émanent du secteur économique et de la formation professionnelle et se focalisent sur l'importance des compétences transversales pour l'employabilité. Cela s'explique par les fortes mutations du monde du travail qui, dans un contexte de modernisation et de mondialisation, demande aux individus une plus grande adaptabilité. Le développement rapide des nouvelles technologies est l'un des facteurs importants de cette évolution des besoins. En effet, il ne semble à présent plus suffisant de maîtriser certains savoir-faire bien définis pour s'assurer une bonne insertion et un bon maintien dans le monde professionnel. Dans pratiquement toutes les professions, il est maintenant impératif de pouvoir s'adapter aux changements continus de divers outils de travail, ce qui demande une réelle capacité d'apprentissage tout au long de la vie. De plus, la plupart des développements liés aux nouvelles technologies offrent des possibilités de communication et donc de collaboration qui nécessitent un certain nombre de compétences d'ordre social pour être mises à profit.

L'enquête *European Skills and Jobs Survey* menée par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) en 2014 s'est intéressée aux facteurs d'inadéquation entre les exigences du marché de l'emploi et les compétences techniques, numériques et transversales des travailleurs et travailleuses. Sur les 43 000 personnes en emploi sondées, 43% ont déclaré avoir assisté à une mutation des technologies utilisées sur leur lieu de travail dans les cinq dernières années. En particulier, l'enquête révèle que le développement des compétences numériques ne suffira pas à suivre le rythme de l'évolution du numérique et que, dans ce contexte, l'obsolescence des qualifications ne pourra être contrée que par une adaptation continue des employées et employés aux nouvelles dynamiques de travail qui s'imposeront (European Centre for the Development of Vocational Training, 2015 ; Pouliakas, s.d.).

Les compétences transversales, qu'elles soient de nature motivationnelle, relationnelle ou émotionnelle, sont jugées essentielles, car leur caractère transférable leur permet de rester utiles malgré des changements continus et la diversification des situations de travail.

Selon le Forum économique mondial, les compétences telles que la pensée analytique, la résolution de problèmes complexes, la pensée critique, l'esprit d'initiative ou encore la créativité feront partie

des compétences les plus demandées en emploi au cours des prochaines années (World Economic Forum, 2020).

Plus encore, les compétences transversales trouvent des applications en dehors de l'emploi. En effet, si les compétences telles que la gestion des émotions et la communication semblent essentielles pour réussir des collaborations professionnelles, elles le sont tout autant dans un cadre privé pour entretenir des relations saines. De la même manière, si une bonne gestion de l'information s'avère de plus en plus nécessaire dans un nombre croissant de professions, cette compétence reste importante en dehors du travail pour faire face à une masse d'informations provenant de médias de plus en plus nombreux et de plus en plus diversifiés. De ce fait, en plus de souligner l'aspect essentiel des compétences transversales pour l'employabilité des jeunes générations, l'OCDE considère les *softskills* comme essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée (OECD, 2023).

Par ailleurs, le cadre scolaire n'échappe pas non plus au caractère universel des compétences transversales. En effet, une des erreurs, au vu de leur définition, serait de vouloir les opposer aux compétences disciplinaires. Or, à l'inverse, les compétences transversales viennent soutenir les apprentissages scolaires. Cela est particulièrement évident dans le cas des compétences *méthodologiques*. Plusieurs études en psychologie et sciences de l'éducation montrent que le développement de compétences telles que l'organisation ou les stratégies d'apprentissage, qui font appel à de la métacognition, ont un impact positif sur la réussite scolaire des élèves (Berger & Büchel, 2013; Devolvé, 2013; Van der Stel & Veenman, 2010). Pour ce qui est des compétences *sociales*, celles-ci permettent de tirer le meilleur parti de toutes les interactions qui peuvent avoir lieu en classe (Morlaix, 2015). Enfin, pour ce qui est des compétences *personnelles*, notamment en lien avec la gestion des émotions, les études en sciences cognitives montrent toute l'importance des dimensions émotionnelles dans les apprentissages: il est maintenant établi que les compétences *socioémotionnelles* peuvent s'enseigner et s'apprendre (Wyss et al., 2023) et que, en contexte scolaire, non seulement elles contribuent à une bonne santé mentale des élèves, mais elles impactent également l'engagement des élèves dans les apprentissages (Galand, 2022).

2.3 La place des compétences transversales dans l'enseignement

Bien qu'une grande partie de la littérature spécialisée émane du monde professionnel et plus particulièrement du monde de l'entreprise, les compétences transversales ont très tôt fait l'objet d'une attention particulière dans l'institution scolaire. En effet, depuis plus de vingt ans, les rapports et documents officiels émis au niveau international, national et cantonal s'accordent sur la nécessité de construire une école ouverte aux nouveaux défis que sont la collaboration, la communication, la créativité et la réflexivité, entre autres compétences transversales.

En Suisse romande, on peut noter l'élaboration dès 1999 d'un plan d'études cadre romand (PECARO). Ce projet mené par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) visait à mettre en place une harmonisation des plans d'études cantonaux pour tous les élèves de la scolarité obligatoire. Plus qu'un plan d'études, l'ambition du projet était de «favoriser l'émergence d'une vision commune du projet éducatif de l'école publique» (Behrens, 2005, p. 5). Ainsi, trois éléments étaient pris en compte:

- les domaines disciplinaires de formation regroupant les disciplines traditionnelles en cinq domaines: Arts, Corps et Mouvement, Langues, Mathématiques et Sciences de la Nature, Sciences de l'Homme et de la Société;
- le domaine de Formation générale: Rapport à soi, Rapport aux autres, Rapport au monde;
- les Capacités transversales: Collaboration, Communication, Démarche réflexive et sens critique, Pensée créatrice, Stratégies et réflexion métacognitive.

Aujourd'hui, le PER (CIIP, 2010) a hérité des mêmes éléments structurels, en particulier les Capacités transversales, présentées comme n'étant pas enseignées pour elles-mêmes, mais plutôt «mobilisées au travers de nombreuses situations contextualisées leur permettant de se développer et d'étendre progressivement leur champ d'application». De plus, il y est spécifié qu'elles ne peuvent pas être

évaluées pour elles-mêmes. Toutefois, il existe des initiatives cantonales visant à retranscrire ces *capacités transversales* en éléments observables. Ainsi, dans le canton de Berne, des grilles d'observation de comportement (COMEO, 2020) ont été établies et intégrées au bulletin scolaire afin de déterminer les *capacités transversales* principalement mobilisées par l'élève.

La Suisse romande ne fait pas figure d'exception pour ce qui est de l'intégration d'éléments transversaux dans les plans d'études. En effet, on retrouve aussi les «überfachliche Kompetenzen» que l'on pourrait considérer comme des «compétences supradisciplinaires» dans le Lehrplan 21 qui représente un programme d'études commun pour les 21 cantons germanophones et bilingues de Suisse. De la même manière, les «competenze trasversali» sont définies dans le Piano di Studio qui est le plan d'études pour le Tessin (DECS, 2015).

Plus encore, on retrouve des références aux compétences transversales dans les plans d'études de nombreux pays. Toutefois, ces références ne sont pas toujours aussi explicites et il existe de fortes différences dans le niveau d'intégration des compétences transversales dans les programmes d'études. Par exemple, Catherine Galli et Josianne Paddeu remarquent, dans un rapport du Centre d'étude et recherche sur les qualifications (Céreq)² délivré en 2021, que la France se distingue d'autres pays européens par le fait que les compétences transversales «ne figurent pas toujours en tant que telles, comme objet d'acquisition, de développement et d'évaluation explicite».

Par ailleurs, l'intégration des compétences transversales dans les plans d'études traduit un certain positionnement quant au rôle de l'école. Selon Michel Develay (Bourgoz Froidevaux & Schneider, 2023), le fait de porter une plus grande attention aux compétences transversales, qu'il aime à nommer «compétences de vie», permet de prendre en compte les élèves dans toute leur complexité et leur singularité, plutôt que de simplement les cantonner à leur dimension épistémique. Ainsi, l'intégration de dimensions transversales dans les programmes d'études permettrait de sortir d'un certain «enfermement disciplinaire» pouvant être à l'origine de la perte de sens de l'école et des apprentissages pour de nombreux élèves. Cette logique de décloisonnement peut parfois se heurter au séquençage des apprentissages en différentes périodes dévolues à différentes disciplines, dont l'enseignement est généralement assuré par différentes personnes au secondaire I. Les compétences transversales pouvant tout aussi bien se développer dans un cours de mathématiques que lors d'une leçon de géographie, il en résulte une sorte de dilution de la responsabilité au sein du corps enseignant.

En effet, bien que le PER (CIIP, 2010) inclut clairement les *capacités transversales* dans le projet de formation de l'élève, leur prise en charge ne semble pas toujours intégrée de manière consciente et surtout explicite dans la pratique des enseignantes et enseignants, dont la part de formation sur le sujet est souvent limitée. De plus, le primat des notes dans les processus d'orientation semble montrer une attention toujours principalement portée sur les acquis disciplinaires, aux dépens des dimensions transversales, et ce malgré le consensus autour de leur importance.

Finalement, malgré un manque de visibilité dans la prise en charge des compétences transversales, l'école tend de plus en plus à considérer leur développement comme un enjeu majeur des apprentissages. Ce faisant, l'institution scolaire répond à une demande de la société de développer chez les élèves les outils nécessaires aux futures exigences de leur quotidien. L'intégration des dimensions transversales dans l'enseignement vient donc, en un sens, répondre à la critique que pouvait formuler Perrenoud (1995) lorsqu'il soulignait que la forme scolaire «traditionnelle» préparait plus à l'école qu'elle ne prépare à la vie.

² Établissement public national sous la tutelle du Ministère français de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Ministère du Travail, du Plein emploi et de l'Insertion.

3. Ancrages théoriques de l'instrument

Au vu de ce qui précède, les compétences transversales représentent désormais une thématique incontournable en éducation. Si la création d'un instrument pouvant aiguiller les élèves dans un processus d'orientation et de connaissance de soi paraît pertinente, on constate cependant un manque de consensus sur la définition même du concept de «compétence transversale». Ce troisième chapitre s'attache donc à donner les ancrages et à expliciter les choix théoriques réalisés dans le cadre de la création de l'instrument PCT.

3.1 Les compétences transversales: choix théoriques pour l'instrument PCT

Élaborer un tel instrument nécessite de stabiliser, sur la base de la littérature spécialisée, une définition claire de ce qui est entendu derrière la désignation de «compétence transversale». Face au nombre abondant de termes et de définitions, il a été nécessaire de faire des choix afin de travailler avec une notion univoque. La première étape a donc été de sélectionner le terme de «compétence transversale» plutôt qu'un autre (p. ex. *softskill*, compétence opérationnelle, compétence de vie...). Pour ce faire, tous les anglicismes ont d'abord été évités, bien que certains textes de référence liés à ces termes aient pu inspirer les contours des compétences transversales définies dans l'instrument. Le terme de «compétence» a été sélectionné plutôt qu'un autre, car il est le plus présent dans la littérature francophone.

L'important est alors de cerner plus exactement ce qui est entendu par la notion de «compétence». Bien qu'il y ait un certain consensus pour distinguer les compétences des connaissances et des savoirs théoriques, plusieurs définitions subsistent dans la littérature spécialisée. La définition retenue est celle proposée par Tardif (2006, p. 22): «(...) **un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations**». L'auteur apporte une distinction claire entre les savoir-agir et les savoir-faire: un savoir-faire correspondrait à la maîtrise d'une séquence d'actions pouvant être stabilisée de manière définitive; à l'inverse, un savoir-agir se caractériserait par une démarche heuristique ne pouvant être automatisée du fait de la grande variété et complexité des situations dans lesquelles il peut se manifester. Dans cette conception, «(...) les savoir-faire, comme les savoirs et les savoir-être, sont des ressources mobilisées et combinées au service de la compétence [savoir-agir] (...).» (Tardif & Dubois, 2013, p. 31).

Ainsi, la mise en œuvre d'une compétence est toujours fortement contextualisée. Toutefois, ces contextes de mise en œuvre pourront être plus ou moins variés. On sera alors tenté de faire la distinction entre les compétences transversales, qui s'appliquent dans une large palette de contextes, et les compétences spécifiques, qui ne peuvent être mises en œuvre que dans un nombre plus restreint de contextes.

Partant de cette définition, une compétence transversale est donc **une compétence à laquelle on ne peut attribuer d'ancrage disciplinaire ou professionnel unique**. C'est-à-dire qu'il s'agit d'un savoir-agir qui mobilise des ressources et se manifeste dans des contextes variés qui ne se cantonnent pas à une discipline ou profession.

Il convient ici de noter que le terme de «transversal» n'est pas systématiquement utilisé, même au sein des systèmes de formation suisses. En effet, le terme de «transversale Kompetenzen» n'est que peu utilisé en Suisse alémanique alors que les désignations «compétences transversales» et «competenze trasversali» sont monnaie courante en Suisse romande et au Tessin respectivement (Scharnhorst & Kaiser, 2018). Les germanophones préféreront la notion d'«überfachliche Kompetenzen» qui se

retrouve notamment dans le Lehrplan 21 (plan d'études alémanique pour la scolarité obligatoire) (D-EDK, 2015). Bien que ces différents termes semblent être utilisés de manière équivalente, on peut toutefois reprocher à la notion de transdisciplinarité ou d'interdisciplinarité d'avoir une connotation trop scolaire. Le terme de «transversal» a donc été gardé, car il semble plus neutre et s'inscrit mieux dans les approches pédagogiques non axées sur les disciplines, comme cela est le cas dans la formation professionnelle.

Une fois les compétences transversales clairement définies, il est possible de les distinguer de ce qui relève des **traits de personnalité**. Cette notion a été introduite par William Allport dans les années 1930 et représente aujourd'hui un champ d'étude stable en psychologie. Il est possible de définir les traits de personnalité comme des «(...) **patrons d'adaptation qui font en sorte que, toutes choses étant égales, différents individus vont tendre à répondre à des défis ou exigences environnementales similaires de façon différente** (...)» (Morizot & Miranda, 2007). De plus, il existe pour les décrire plusieurs modèles qui peuvent varier, mais dont le plus célèbre est certainement celui de Robert McCrae et Paul Costa, connu sous le terme de «Big five», qui décrit cinq grandes dimensions de la personnalité: l'ouverture, l'extraversion, l'agréabilité, la conscience et le névrotisme (Rolland, 2019).

Notons ici qu'il est évident que certains traits de personnalité peuvent être liés au développement de certaines compétences transversales. Par exemple, il ne fait aucun doute qu'une personne très extravertie et ouverte aux nouvelles expériences aura plus facilement tendance à rentrer en contact avec d'autres personnes, ce qui lui donnera plus d'occasions de développer ses compétences de communication. Toutefois, les compétences transversales se distinguent fortement des traits de personnalité de par leur nature. En effet, bien que les psychologues s'accordent à dire que les traits de personnalité ne sont pas complètement figés, ces derniers ont une grande stabilité dans le temps alors que les compétences transversales sont au contraire en constante évolution. Ainsi, face à une situation complexe, les traits de personnalité d'une personne donnent des indications sur les ressources que cette personne sera tentée de mobiliser en priorité. Les compétences transversales, quant à elles, s'acquièrent et se développent lors de la mobilisation concrète de ces ressources, internes ou externes, pour faire face à la situation. Alors qu'un trait de personnalité est toujours présent et se manifeste lors de certains choix, une compétence transversale s'acquiert et peut se développer tout au long de la vie.

Ce qui précède donne donc une définition générale de la manière dont, pour l'instrument PCT, est compris le terme de «compétences transversales». Celle-ci a limité et dirigé les choix pour la sélection et la description de 28 compétences transversales réparties en trois types qui seront décrits dans le chapitre 4.

3.2 Points de vigilance

Lors de la création de l'instrument PCT, au-delà d'une définition précise du terme de «compétences transversales», un certain nombre de points de vigilance ont guidé la sélection et la description des 28 compétences transversales présentes dans l'instrument PCT.

D'un point de vue général, une attention particulière a été portée sur une claire distinction entre l'instrument PCT et un test de personnalité, car le fait de dresser un profil de personnalité n'est ni pertinent ni légitime dans un cadre scolaire. En effet, tel qu'inscrit dans le PER (CIIP, 2010), si l'école a pour mission de développer les Capacités transversales des élèves, elle n'a en revanche pas celle d'agir sur la personnalité des élèves. Cela irait par ailleurs à l'encontre même de la démarche visée par l'instrument PCT, qui doit permettre aux élèves de se projeter dans l'avenir en estimant, en fonction de leurs intérêts personnels du moment, les compétences qu'elles et ils devront développer dans leur vie future. En ce sens, il ne s'agit pas de leur proposer des catégories essentialisantes qui pourraient les restreindre dans leur manière de penser leur projet professionnel ou de formation. Il a donc été important de sélectionner des compétences transversales qui se distinguent clairement de traits de personnalité. Pour cela, une attention particulière a été portée sur le caractère nécessairement développable de chacune des compétences transversales sélectionnées. De plus, lorsque certaines compétences transversales semblaient proches d'éléments communément rattachés à la personnalité,

un travail particulièrement soigné sur les descripteurs a été réalisé pour les en distinguer. Ces points précis sont développés dans la section suivante.

Par ailleurs, il était important que chaque élève, quel que soit son projet d'orientation scolaire ou professionnelle, puisse se retrouver dans la sélection de compétences transversales proposée. De fait, dans la littérature spécialisée, il n'est pas rare de trouver des cadres de référence s'attachant quasi exclusivement à des compétences d'ordre cognitif. Or, au vu de la définition retenue pour l'instrument PCT, il est possible d'élargir le spectre des compétences transversales afin d'avoir une meilleure représentation des différentes attentes du monde professionnel et de la vie quotidienne. Ainsi, certaines compétences transversales, absentes dans la plupart des modèles de référence, ont été ajoutées, car elles semblaient essentielles pour rendre compte des exigences de certaines formations, notamment en lien avec des aspects plus manuels ou techniques.

D'un point de vue pratique, en lien avec la mise en œuvre en classe de l'instrument PCT, un certain nombre de points ont aussi fait l'objet d'une attention particulière. Entre autres, il fallait que les compétences transversales sélectionnées puissent être observables. Ce critère était déterminant pour permettre leur autoévaluation ou coévaluation. En effet, il est nécessaire que les compétences transversales puissent avoir des manifestations concrètes dans le quotidien des élèves afin qu'elles et ils puissent se référer à des expériences vécues pour déterminer quelles compétences sont les plus développées. Cela permet aussi, lors des phases de coévaluation, qu'elles soient avec un pair, un ou une adulte de référence, un enseignant ou une enseignante, de pouvoir appuyer la discussion sur des éléments concrets.

Enfin, en dehors de la sélection à proprement parler des compétences transversales, le choix des intitulés et les descriptions ont fait l'objet de nombreuses réflexions. Il était en effet nécessaire que toutes les compétences transversales puissent être comprises facilement par l'ensemble des élèves. Or, bien que chaque compétence transversale soit accompagnée d'une description, il n'en reste pas moins que l'utilisation de certains mots trop complexes ou trop connotés pourrait avoir une influence sur l'appréciation des élèves et leur sélection. Ainsi, pour soutenir la compréhension des élèves, certains termes choisis se sont éloignés de ce qui se retrouve dans la littérature spécialisée.

Les difficultés en lien avec la sélection et les choix d'intitulé de différentes compétences transversales sont détaillées dans le quatrième chapitre.

3.3 Un instrument au service de la transition

En plus d'une définition claire des compétences transversales et des points de vigilance énoncés plus haut, il était nécessaire que l'instrument puisse revêtir une terminologie qui s'insère de manière harmonieuse dans le système de formation suisse, qui tend à prendre en compte de plus en plus les dimensions transversales. Plus encore, il fallait qu'il puisse s'inscrire comme un instrument au service de la transition, susceptible de lier des théorisations émanant de la scolarité obligatoire et postobligatoire.

Si les compétences transversales, comme vu dans le chapitre 2.3, tiennent d'ores et déjà une place importante dans l'enseignement obligatoire, cela est également valable pour ce qui est du postobligatoire. En effet, quel que soit le type de formation suivie, il existe plusieurs modèles balisant les compétences attendues de la part des élèves pour réussir leur insertion à la sortie du cycle 3.

Le projet Évolution de la maturité gymnasiale (EVMG) (CDIP, 2020) était de faire évoluer la maturité gymnasiale en prenant en compte les défis actuels tels que la globalisation et la numérisation pour répondre aux défis de demain. Dans cette optique, un certain nombre de compétences ont été identifiées comme nécessaires à la réussite des élèves. Parmi celles-ci, on retrouve des compétences transversales qui n'ont pas été attribuées à une matière spécifique et sont censées pouvoir s'acquérir dans le cadre des disciplines enseignées.

De la même manière, pour l'enseignement professionnel, on retrouve les «compétences opérationnelles» définies par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) (Zbinden-Bühler, 2018). Ces compétences sont celles requises pour exécuter des tâches et des activités professionnelles de manière ciblée, adéquate, autonome et flexible.

Au sein des «compétences opérationnelles», la distinction est faite entre les compétences professionnelles, relatives à un champ professionnel spécifique, et les compétences *méthodologiques, sociales* et *personnelles* qui, quant à elles, peuvent s'appliquer dans de nombreux contextes professionnels. Ces dernières s'apparentent donc bien à des compétences transversales dans le cadre de la formation professionnelle.

L'instrument PCT étant voulu comme un instrument au service de la transition, une attention particulière a été portée à ce que les compétences qui le constituent soient en adéquation avec le projet global de formation de l'élève du PER (CIIP, 2010). Le lien a donc été soigné entre, d'une part, les *capacités transversales* décrites dans le PER et, d'autre part, les «compétences transversales» du projet EVMG (CDIP, 2020) et les «compétences opérationnelles» du SEFRI (Zbinden-Bühler, 2018). L'important étant que lors de leur réflexion sur les compétences qui leur sont proposées, les élèves puissent aisément faire des liens avec le travail scolaire qu'elles et ils effectuent, mais aussi avec les attentes de leur future formation, qu'elle soit générale ou professionnelle.

Ainsi, certains éléments se retrouvent clairement dans tous les modèles cités. Par exemple, la compétence transversale «communication» identifiée dans l'instrument PCT s'appuie sur la Capacité transversale du même nom dans le PER sans en reprendre l'ensemble des descriptions, ainsi que sur la «capacité de dialogue» décrite dans le projet EVMG ou encore la «capacité à communiquer» définie par le SEFRI.

Toutefois, il n'y a pas de correspondance univoque entre les compétences transversales sélectionnées pour l'instrument PCT et celles présentes dans les autres modèles. Ainsi, une compétence comme «initiative» pourra se retrouver dans les descripteurs de plusieurs Capacités transversales du PER. Et de la même manière, plusieurs compétences transversales décrites dans le projet EVMG sont en lien direct avec l'«initiative» telle que définie dans l'instrument PCT.

4. Les 28 compétences transversales de l'instrument PCT

Élaborer un tel instrument nécessite de fixer les compétences transversales sur lesquelles il se base. Elles se doivent de respecter les caractéristiques définies au chapitre 3. Dans la partie qui suit, il s'agit d'expliquer un certain nombre de choix qui ont été faits pour sélectionner et définir 28 compétences transversales.

Pour opérer cette sélection, comme pour la conception de l'instrument PCT de manière globale, l'attestation de «compétences générales» réalisée par le canton du Valais a constitué une base solide qu'il s'agissait d'adapter pour le contexte romand. Cette dernière comptait 24 «compétences générales» qui ont fait l'objet d'adaptations et auxquelles certaines compétences transversales présentes dans la littérature ont été ajoutées. De plus, la mise en place d'un cadre théorique clair a permis de s'écarter quelque peu de certains cadres de référence, par exemple en renonçant à certains termes – même s'ils pouvaient être fréquents – qui évoquaient des compétences transversales trop peu observables et, au contraire, en introduisant de nouvelles compétences ne figurant que peu dans la littérature étudiée.

Ces compétences ont été classées en trois types,

- **personnelles,**
- **sociales,**
- **méthodologiques,**

en fonction de la nature des ressources qui sont mobilisées pour agir dans une situation donnée. On retrouve cette division en trois types dans de nombreux modèles (EVMG, SEFRI, Lehrplan 21) avec parfois des terminologies légèrement différentes. Chacun de ces types est défini ci-dessous avec des précisions pour certaines compétences, en particulier lorsqu'elles s'éloignent quelque peu de celles présentes dans la littérature.

Par ailleurs, avant de distinguer ces différents types, il convient de noter que les compétences sont fortement liées les unes aux autres, que ce soit dans leur manifestation ou dans leur développement. Ainsi, cette typologie permet de penser plus clairement les différentes *compétences transversales*, mais n'ambitionne pas de les définir de manière complètement indépendante.

4.1 Compétences personnelles

Les *compétences personnelles* sont l'ensemble des compétences transversales qui, lorsqu'elles sont mobilisées dans une situation, nécessitent une **action sur soi-même**. Ces compétences transversales impliquent de s'engager vis-à-vis de soi-même pour se positionner ou réagir face à une situation. Elles permettent de se connaître et de se réguler pour pouvoir s'adapter. Ainsi, on retrouve sans surprise, dans cette catégorie, des compétences telles que l'«autoévaluation», l'«esprit de décision» ou encore l'«adaptabilité» qui sont souvent mises en avant dans la littérature spécialisée. Toutefois, l'instrument PCT se démarque en partie par l'absence de certaines compétences transversales. Par exemple, la majorité des modèles qui intègrent les compétences de type *personnel* mettent en avant l'importance de la «compréhension de ses émotions» comme compétence transversale. Cependant, bien que plusieurs éléments y fassent référence, notamment en lien avec les compétences transversales d'«autoévaluation» ou de «gestion des émotions», elle ne figure pas dans l'instrument PCT comme une compétence à part entière. En effet, la notion de «compréhension» a été évitée à cause de son caractère non observable.

Une autre compétence fait figure d'absente en comparaison avec certains modèles traitant des compétences transversales. Il s'agit de l'«autonomie». Bien que cette dernière soit évoquée dans le dispositif valaisan en tant que «compétence générale» («autonomie et discipline de travail»), son caractère trop large a contribué à l'écart. En effet, si l'autonomie peut être en lien avec plusieurs compétences transversales distinctes, elle est aussi très liée à un niveau d'action et de maîtrise de contenus. Elle représente donc une sorte de *méta-compétence* qui n'a pas été retenue, car potentiellement non transposable au sens où la définition de compétence transversale stabilisée l'entendait (cf. chapitre 3.1).

À côté de ces absences, certains éléments du dispositif valaisan ont été conservés, bien que peu présents dans d'autres cadres de référence. Ainsi, si le caractère transversal de la compétence «condition physique» est questionnable au sens strict du terme, celle-ci doit être comprise comme l'aptitude à s'engager physiquement dans une tâche. Ainsi définie, on retrouve bien le fait de mobiliser des ressources d'ordre personnel pour faire face à une palette de situations extrêmement large, qui peut être rencontrée dans le cadre de diverses formations et professions. De plus, en considérant l'engagement physique, il ne s'agit plus de s'intéresser à une certaine prédisposition ou performance physique qui amènerait à questionner son caractère fondamentalement développable, alors qu'il est en revanche tout à fait possible de travailler sur son engagement. Le terme «condition physique», bien qu'il fasse référence à une conception généralement plus restreinte, a été conservé, car considéré comme plus parlant pour les élèves. Cette exigence de lisibilité a amené à faire de nombreuses adaptations et laisse la charge à l'enseignant ou l'enseignante de lever certaines ambiguïtés possibles.

Tableau 1 : Compétences personnelles de l'instrument PCT

COMPÉTENCES	DESCRIPTEURS-ÉLÈVES	PRÉCISIONS-ENSEIGNANT·E
Esprit de décision	<ul style="list-style-type: none"> Face à une situation où il faut prendre une décision, j'analyse une palette de possibilités et je fais un choix sans avoir nécessairement toutes les données. J'évalue le risque de me tromper et l'accepte. 	<p>L'élève prend des décisions judicieuses rapidement et en se basant sur une réflexion étayée, en particulier lorsque la situation est ambiguë. Elle/il sait prendre en compte les informations à disposition et estimer quand elle/il a suffisamment exploré de possibilités pour enfin décider.</p> <p>Il ne s'agit pas pour l'élève de prendre des décisions inconsidérées ou à la va-vite, mais d'accepter de prendre certains risques, après avoir fait une pesée des intérêts.</p>
Initiative	<ul style="list-style-type: none"> J'entreprends des actions de moi-même. Je propose spontanément des solutions. Sans qu'on me le demande, j'entreprends des tâches que je sais être profitable pour moi ou pour les autres. 	<p>L'élève est proactif·ve dans les tâches qu'elle/il doit accomplir. Elle/il sait quand attendre des instructions et quand il est pertinent de les devancer. Elle/il va entreprendre d'elle/lui-même des actions quand cela lui paraît opportun (il ne s'agit pas d'agir avec impulsivité).</p> <p>Elle/il mobilise alors spontanément des ressources – notamment extérieures – pour faire avancer une situation.</p>

COMPÉTENCES	DESCRIPTEURS-ÉLÈVES	PRÉCISIONS-ENSEIGNANT-E
Auto-évaluation	<ul style="list-style-type: none"> Je connais mes forces et mes limites quand je m'engage dans une tâche. Je sais estimer mes chances de succès. J'identifie comment mobiliser mes forces et où aller chercher du soutien. 	<p>L'élève est capable de réfléchir à ses propres capacités. Elle/il a conscience de ses forces et de ses faiblesses et arrive à se projeter de manière réaliste dans une situation prévue ou hypothétique. Elle/il est capable d'anticiper les ressources – internes et externes – qu'il s'agit de mobiliser pour faire face à la situation.</p> <p>Sa confiance réside dans le fait qu'elle/il dispose des moyens nécessaires pour affronter différentes situations; il ne s'agit pas de l'<i>estime de soi</i> qui relève d'un aspect personnel.</p>
Gestion des émotions	<ul style="list-style-type: none"> Je sais me maîtriser dans différentes situations. Je suis capable de dire ce que je ressens (colère, frustration, joie, tristesse...). Je garde mon calme dans des situations tendues. 	<p>L'élève perçoit ses émotions de manière consciente et peut les nommer. Elle/il arrive à gérer les émotions difficiles et à faire face aux sentiments négatifs et/ou positifs, en identifiant leur source et des possibilités d'agir.</p>
Capacité de concentration	<ul style="list-style-type: none"> J'accomplis mes tâches sans me laisser distraire. Je garde ma concentration malgré les perturbations. 	<p>L'élève reste centré-e sur le travail qu'elle/il commence et ne se laisse pas distraire par des éléments extérieurs. Elle/il ne disperse pas son attention et se focalise sur l'essentiel.</p>
Détermination et persévérance	<ul style="list-style-type: none"> Je prends la responsabilité d'une tâche en ayant conscience des possibles difficultés qui se présenteront. Je peux voir les difficultés comme des défis à relever. Je ne me décourage pas en cas de difficulté. Je vais jusqu'au bout de ce que j'entreprends. 	<p>L'élève sait s'engager dans une tâche, malgré les potentielles difficultés qu'elle/il sait pouvoir se présenter et ne baisse pas les bras avant même d'avoir commencé. Elle/il perçoit les difficultés comme des occasions de progresser, des défis à relever. Elle/il ne se décourage pas ni ne s'effraie face à une tâche qui lui semble inaccessible de prime abord.</p>
Fiabilité	<ul style="list-style-type: none"> Je rends mes travaux complets dans les délais imposés. Je fais preuve de ponctualité. Je respecte les consignes et mes engagements. Lorsque j'ai la responsabilité d'une tâche, je m'engage à la mener à bien. 	<p>L'élève a à cœur de respecter les consignes qui lui sont données et de tenir compte des contraintes. Elle/il se sent investi-e lorsqu'elle/il prend des engagements et fait en sorte de les honorer.</p>
Soin et application	<ul style="list-style-type: none"> Je travaille de manière soigneuse et précise. Je prends soin du matériel. Je veille à la qualité du résultat. 	<p>L'élève se donne les moyens de réaliser un travail sur lequel elle/il pourra porter un jugement positif. Elle/il prend en considération les exigences relatives à une tâche et a à cœur d'y répondre au mieux.</p>

COMPÉTENCES	DESCRIPTEURS-ÉLÈVES	PRÉCISIONS-ENSEIGNANT·E
Adaptabilité	<ul style="list-style-type: none"> • Je m'adapte aux imprévus et sais faire face à l'urgence. • J'ajuste facilement mon comportement en fonction des situations et des contextes. • Je suis à l'aise dans des milieux et contextes variés. 	L'élève s'adapte à différentes conditions de travail, que ce soit face à des changements de contextes, de fonctionnement ou d'orientation d'un travail (flexibilité). Face à une urgence ou à un imprévu, elle/il est capable de s'adapter pour répondre aux besoins qu'impose la situation.
Condition physique	<ul style="list-style-type: none"> • Je m'engage dans des tâches qui demandent de l'endurance ou de la robustesse physique. • J'entretiens ma forme physique et ma force musculaire. • Je coordonne aisément mes mouvements dans l'espace. 	L'élève s'engage facilement dans les activités demandant un effort physique. Elle/il est à l'aise dans ses mouvements et dans ses déplacements dans l'espace. Il ne s'agit pas juste de posséder une bonne force physique: l'élève investit volontiers son corps dans l'action.

4.2 Compétences sociales

Les compétences *sociales* sont l'ensemble des compétences transversales qui impliquent d'**entrer en interaction avec d'autres personnes**. Elles permettent de se faire comprendre et de comprendre les autres pour pouvoir collaborer à la réalisation d'une tâche ou d'un projet commun.

La présence de l'«autre» est donc une caractéristique inhérente des compétences *sociales* qui se manifestent uniquement dans l'interaction. Ainsi, l'«autre» qui est mentionné à de nombreuses reprises dans les descripteurs des compétences transversales représente toutes les personnes auxquelles l'élève est confronté ou sera confronté, que ce soit de manière régulière ou au contraire très ponctuelle. L'école représente alors un lieu particulièrement propice au développement de ces compétences *sociales*, car elle amène les élèves à rentrer dans diverses interactions. L'exemple le plus évident est celui du groupe classe, où les camarades sont souvent des partenaires de jeu et avec qui il est aussi régulièrement demandé de collaborer dans le cadre de tâches scolaires. Les interactions avec les enseignantes et enseignants nécessitent aussi tout un ensemble de compétences transversales permettant d'adopter des attitudes adéquates et attendues. Cette adaptation à certains codes bien précis sera nécessaire tout au long de la vie, quels que soient les choix de formation et l'orientation professionnelle.

De la même manière que la notion de «compréhension de ses émotions» semblait pertinente dans le cadre des compétences *personnelles*, la «compréhension des émotions de l'autre» a été questionnée pour ce type de compétences sociales. En effet, l'importance des émotions dans le cadre des interactions est telle qu'il semble tout à fait essentiel de pouvoir décrypter celles de l'autre pour ajuster son positionnement de manière adéquate. Toutefois, comme dans le cas des compétences *personnelles*, la notion de «compréhension» a été écartée par manque d'observabilité. De plus, son absence formelle est compensée par le fait que cette dimension se retrouve dans plusieurs des compétences *sociales* retenues. En effet, des compétences transversales telles que la «négociation» ou encore la «médiation» nécessitent clairement de pouvoir prendre en compte l'état émotionnel des personnes impliquées pour entreprendre des actions qui soient constructives.

Tableau 2 : Compétences sociales de l'instrument PCT

COMPÉTENCES	DESCRIPTEURS-ÉLÈVES	PRÉCISIONS-ENSEIGNANT-E
Communication	<ul style="list-style-type: none"> J'écoute en m'intéressant au point de vue de l'autre. Je m'exprime de manière claire et précise et sais capter l'attention des personnes auxquelles je m'adresse. Je m'exprime en tenant compte du contexte et de mon interlocutrice ou de mon interlocuteur. 	L'élève sait communiquer efficacement et de manière opportune: elle/il écoute adéquatement ses interlocutrices et interlocuteurs, en s'y adaptant; elle/il y réagit avec justesse en s'appuyant sur les précisions utiles pour construire un message précis. Elle/il s'exprime de manière claire et arrive à transmettre le message qu'elle/il souhaite faire passer.
Facilité de contact	<ul style="list-style-type: none"> J'entre facilement en contact avec d'autres personnes. Je me renseigne volontiers auprès d'adultes de référence lorsque j'ai besoin d'une information. J'accueille l'autre cordialement. 	L'élève est ouvert aux autres et ne manifeste pas d'a priori vis-à-vis de la différence. Elle/il ne ressent pas de timidité excessive et entre spontanément en contact avec des personnes d'horizon, d'âge, de culture ou d'opinion différents.
Travail en équipe	<ul style="list-style-type: none"> Je m'implique avec plaisir et activement dans les travaux de groupe. Je respecte le rôle de chacune et chacun dans le groupe. Je collabore avec les autres membres du groupe pour atteindre les résultats prévus. 	L'élève est prêt-e à accomplir des tâches en collaborant dans le cadre d'un groupe. Elle/il sait reconnaître les apports de chacun-e et s'implique activement à la co-construction d'un résultat commun.
Entraide	<ul style="list-style-type: none"> J'aide les autres lorsqu'ils ou elles en ont besoin. Je demande de l'aide aux autres en cas de besoin. Je me sens solidaire de l'avancée du travail de mes camarades dans le groupe. 	L'élève est attentive ou attentif aux besoins de celles et ceux qui l'entourent et propose son aide lorsqu'elle peut être bénéfique. En cas de difficulté, elle/il n'a pas de problème à solliciter une aide extérieure. Dans un travail collectif, l'élève s'investit en gardant un regard sur l'ensemble de la tâche (et pas seulement sur la sienne). Cette compétence révèle l'empathie de l'élève, laquelle se traduit par une action concrète qui n'est pas la prise en charge de l'action de l'autre.
Négociation	<ul style="list-style-type: none"> J'affirme mon opinion et j'écoute celle des autres. Par mes propositions, je permets au groupe d'atteindre un compromis qui permet d'avancer. 	Impliqué-e dans un projet collectif et face à différentes options, l'élève interagit de manière constructive avec les protagonistes pour définir en commun les étapes du projet. Pour cela elle/il exprime sa position dans un premier temps, puis est capable de prendre en considération celles des autres pour adapter ses propositions dans le cadre d'un échange constructif. L'élève est impliqué-e dans les échanges en émettant parfois des avis divergents, mais en restant ouvert-e à ceux des autres; elle/il est capable de se rallier au choix collectif sans amertume ou rancune.

COMPÉTENCES	DESCRIPTEURS-ÉLÈVES	PRÉCISIONS-ENSEIGNANT·E
Savoir-vivre	<ul style="list-style-type: none"> J'identifie et respecte les codes de la société (famille, école, loisir... par exemple, être ponctuel). J'adapte mon langage et mon attitude au contexte (par exemple, je ne parle pas de la même manière à un·e autre élève ou à un adulte). 	L'élève connaît non seulement les codes de conduite adaptés aux différentes situations et les respecte, mais elle/il est également capable de transposer ces codes sur des situations qu'elle/il rencontre pour la première fois.
Médiation	<ul style="list-style-type: none"> J'identifie facilement les situations de tension entre différentes personnes sans m'impliquer personnellement. En cas de désaccord ou de conflit entre elles, j'entends et prends en compte les avis divergents. J'aide ces personnes à trouver une solution réfléchie. 	En cas de désaccord ou de conflit entre différentes personnes, l'élève identifie leur besoin d'être soutenues; elle/il sait agir afin de les aider à trouver une solution, sans s'impliquer émotionnellement: elle/il privilégie l'écoute et la réflexion pour faire en sorte que la situation ne s'envenime pas. Elle/il entreprend d'apaiser des situations de tension ou d'opposition de manière raisonnée. L'élève, ici, ne défend pas son propre avis, mais reste à distance et contribue aux échanges avec impartialité.

4.3 Compétences méthodologiques

Les compétences *méthodologiques* sont l'ensemble des compétences transversales qui peuvent être mobilisées pour **agir sur une situation** de manière innovante et réfléchie en utilisant des stratégies apprises. Pour les élèves, elles s'appuient sur des gestes et expériences particulièrement en lien avec des apports disciplinaires et peuvent donc souvent être rattachées au cadre scolaire.

Comme pour les deux autres types de compétences transversales, il semble naturel de vouloir y ajouter une compétence faisant mention de la compréhension, non pas de soi ou de l'autre, mais plus généralement des attentes liées à la situation, en particulier celles de l'institution scolaire. Plusieurs études en sciences de l'éducation, notamment les travaux de l'équipe Éducation et Scolarisation (ESCOL)³, se sont intéressées à l'importance de la compréhension par les élèves de ces attentes, souvent implicites, pour éviter les malentendus sociocognitifs. Selon plusieurs auteurs et autrices en effet, ce type de malentendu qui peut se manifester dans toutes les disciplines et qui continue de s'observer dans la scolarité postobligatoire, participerait à la reproduction de certaines inégalités sociales d'apprentissage (Bautier & Rayou, 2009). Malgré l'importance de cette dimension, la notion de compréhension a de nouveau été écartée pour des raisons d'observabilité et à cause de son caractère trop général. En effet, la «compréhension des attentes» se manifeste dans plusieurs compétences transversales à travers l'adéquation de ce qui est mis en place par les élèves pour répondre aux attentes variées que l'école formule, explicitement ou implicitement, à leur rencontre. En particulier, la «gestion de l'information» et l'«organisation» sont des compétences transversales souvent attendues des élèves sans pour autant être formulées de manière explicite.

Bien que particulièrement présentes dans le travail scolaire et plus généralement académique, les compétences *méthodologiques* trouvent aussi des applications en dehors de l'école. Il était dès lors nécessaire de faire mention, dans les «descripteurs élèves» ainsi que dans les «précisions enseignant·e», d'éléments assez larges pour ouvrir les horizons d'application de ces compétences transversales. De plus, il était important de mettre en avant certaines compétences transversales absentes dans d'autres modèles, afin d'avoir une meilleure représentation des champs de formation qui s'offrent aux élèves sans se cantonner à des éléments purement cognitifs que l'on retrouve particulièrement dans le milieu académique. Ainsi, la présence de compétences transversales telles que «habileté manuelle» ou encore

³ «L'équipe ESCOL (Éducation et scolarisation) regroupe des enseignants-chercheurs et chercheurs associés exerçant pour la plupart à l'Université Paris 8 Saint-Denis ou à l'Université Paris-est Créteil – INSPÉ de l'Académie de Créteil.» (Circeft.fr/escol, oct. 2024)

«sens technique» peut sembler étonnante dans les compétences *méthodologiques*. Pourtant, il s'agit bien de compétences faisant appel à différentes ressources internes et externes permettant d'agir de manière innovante sur des situations variées pouvant se retrouver dans différents corps de métier.

Tableau 3 : Compétences méthodologiques de l'instrument PCT

COMPÉTENCES	DESCRIPTEURS-ÉLÈVES	PRÉCISIONS-ENSEIGNANT-E
Gestion de l'information	<ul style="list-style-type: none"> J'explore des sources d'informations variées et je comprends l'apport de chacune. Je sélectionne les sources d'informations pertinentes. Je recoupe les informations provenant de diverses sources. J'évalue la pertinence des informations reçues et vérifie la validité de celles-ci. 	L'élève maîtrise des stratégies efficaces lors de ses recherches d'informations sur un sujet donné (internet, médiathèques...). Elle/il évalue la fiabilité et la pertinence des informations qu'elle/il reçoit en se basant sur des critères éprouvés (syntaxes usuelles propres aux moteurs de recherche, filtres...; cf. PER-EdNUM).
Esprit critique	<ul style="list-style-type: none"> J'explore différentes options et je sais entendre divers points de vue. Je questionne les informations que je traite et je me fais une opinion personnelle. Je compare mon opinion à celle des autres. Je fais place au doute et à l'ambiguïté. Je résiste aux idées préconçues. 	L'élève se fait une opinion de manière consciente et autonome sur des faits et des informations, en les questionnant et en les comparant. Elle/il sait identifier ses propres partis pris, ainsi que ceux des autres, et en faire abstraction pour poser diverses hypothèses et les évaluer de manière objective. Si l'esprit critique s'applique à la gestion d'informations, il agit au-delà, soit face à toute situation de la vie.
Esprit de synthèse	<ul style="list-style-type: none"> Je trouve rapidement les points essentiels dans une situation et je définis des priorités. Je sais extraire les idées principales de différents messages et les présenter de manière claire et précise. 	L'élève perçoit les éléments déterminants d'un contenu (p. ex. un texte, un discours) puis est capable de le restituer en n'en gardant que les points essentiels, selon une finalité établie. Elle/il sait regrouper les idées similaires de différentes sources et identifier celles qui s'opposent.
Résolution de problèmes	<ul style="list-style-type: none"> Je perçois et j'analyse le problème et son contexte. J'explore différentes façons de résoudre un problème. Je surmonte les obstacles et trouve des solutions. Je choisis une méthode adéquate dans l'éventail des possibles. 	L'élève identifie les éléments clés d'une situation problématique, ainsi que les liens qui existent entre eux. Sur la base de cette analyse, elle/il explore différentes possibilités d'action avant de mettre en œuvre les étapes nécessaires à la résolution du problème. Elle/il s'écarte volontiers de manières de penser habituelles pour développer de nouvelles perspectives.
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> Je planifie et j'organise mon travail suffisamment à l'avance. Je fixe des étapes pour atteindre un objectif. J'anticipe les difficultés potentielles et prévois une marche à suivre. Je fixe des priorités pour terminer dans les délais prévus. Je gère mon matériel et les ressources à ma disposition. 	L'élève connaît et applique consciemment des stratégies d'organisation et de planification de ses activités scolaires et extrascolaires. Elle/il est méthodique, sait fixer des objectifs et des priorités et remettre en question des méthodes qui ne donnent pas les résultats escomptés.

COMPÉTENCES	DESCRIPTEURS-ÉLÈVES	PRÉCISIONS-ENSEIGNANT·E
Stratégies d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai conscience d'apprendre ou de résoudre des problèmes de différentes manières. • Je connais différentes méthodes pour apprendre et sais choisir la plus efficace selon le travail à réaliser. • Je sais les utiliser au bon moment et les améliorer selon mes besoins. 	L'élève a connaissance de diverses méthodologies pour mieux apprendre selon l'apprentissage visé. Elle/il sait réfléchir sur ces différentes méthodes (p. ex. la manière d'organiser les connaissances ou de collecter de l'information) et sait organiser son apprentissage personnel en utilisant des stratégies qui lui correspondent, au-delà du monde scolaire. Cette compétence nécessite un degré élevé de métacognition.
Habilité manuelle	<ul style="list-style-type: none"> • Je suis habile dans la manipulation d'outils. • Je manipule et transforme des matériaux. • J'assemble des éléments avec précision et rapidité. 	L'élève se sent habile avec ses mains. L'usage d'outils lui paraît «naturel». Elle/il comprend la manière dont les matériaux se comportent selon l'action à laquelle ils sont soumis.
Habilité numérique	<ul style="list-style-type: none"> • J'utilise les outils numériques avec aisance. • Je les intègre dans mes réflexions, mes méthodes de travail et mes actions. • Je m'adapte à l'évolution des outils numériques et comprends le principe de leur actualisation. 	L'élève se sent non seulement à l'aise avec les outils numériques (p. ex. traitement de texte, tableur, plateformes en ligne), mais elle/il les utilise également de manière consciente et adéquate dans son quotidien (de la réflexion à l'action). Elle/il s'adapte facilement à l'évolution des technologies et des outils numériques.
Sens technique	<ul style="list-style-type: none"> • Je comprends facilement le fonctionnement d'appareils ou de mécanismes. • Je suis à l'aise dans l'assemblage et le démontage d'objets mécaniques (appareils, vélos...). 	L'élève s'approprie et utilise facilement différents appareils et machines. Elle/il se questionne sur leur fonctionnement, en particulier sur les mécanismes non visibles, et arrive à s'en faire une représentation.
Représentation spatiale	<ul style="list-style-type: none"> • Je me représente facilement la réalité sur la base d'un plan ou d'un dessin. • Je vois mentalement un objet sous différents angles. • J'imagine aisément comment des objets peuvent s'encaster. 	L'élève est capable de se construire une vue dans l'espace de différents objets, de se les représenter sous divers angles, d'observer mentalement comment ils peuvent s'emboîter ou interagir entre eux.
Créativité	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai des idées nouvelles et originales. • Je fais preuve d'originalité et d'inventivité. • J'expérimente des voies ou techniques nouvelles. • Je tire parti des changements pour créer du neuf. 	L'élève propose des solutions inhabituelles qui ne découlent pas simplement d'un raisonnement logique, analytique ou déductif. Elle/il expérimente des associations inhabituelles et se libère des préjugés et stéréotypes.

5. Démarche pédagogique de l'instrument PCT

Les éléments qui précèdent s'attachent en particulier à décrire les choix qui ont été faits pour inscrire l'instrument PCT en cohérence avec les travaux traitant des compétences transversales. Il n'en reste pas moins que ce dernier a été pensé comme un dispositif romand au service de l'orientation scolaire et professionnelle de tous les cantons concernés et que, à ce titre, sa démarche pédagogique a aussi fait l'objet de réflexions.

Dans l'ensemble, l'instrument PCT reprend une part importante de la démarche de l'attestation de «compétences générales» valaisanne en mettant au premier plan l'autoévaluation des élèves sur des dimensions transversales, le but étant d'engager une réflexion qui parte de constats présents pour réussir à se projeter dans une formation. Toutefois, l'instrument PCT soutient encore davantage la compréhension du rôle que jouent les compétences transversales, par le soin à compléter la démarche sans se restreindre à la seule attestation réalisée en 10^e année.

5.1 Adéquation avec le PER et les moyens d'enseignement existants

En amenant l'élève à réfléchir sur soi-même ainsi que sur son projet de formation, l'instrument PCT soutient les apprentissages de l'objectif de Formation générale [FG 33](#) du PER: *Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle* (CIIP, 2010). À ce titre, il complète les dispositifs d'orientation scolaire et professionnelle (OSP) mis en place dans chaque canton romand. Il était donc important que l'instrument PCT puisse notamment être cohérent avec les différents moyens d'enseignement pour l'orientation scolaire et professionnelle, qui diffèrent d'un canton à l'autre.

Une étude de ces moyens d'enseignement a permis de mettre en évidence une certaine régularité dans leur structure. On trouve en général dans ces derniers des éléments permettant aux élèves de travailler sur leur *connaissance de soi* en les amenant à identifier leurs centres d'intérêt, mais aussi leurs points forts. Ces éléments portent souvent sur des aspects disciplinaires et intègrent parfois des dimensions transversales, sans pour autant tenir un discours explicite sur leur importance. Ces séquences sont en général accompagnées de recherches ciblées sur certains métiers ou formations pressentis par les élèves. Ainsi, cela permet de mettre en perspective les choix au regard des centres d'intérêt et points forts des élèves. De la même manière, l'instrument PCT propose une autoévaluation qui peut être mise en perspective avec certains choix d'orientation des élèves, en se focalisant sur les *compétences transversales* que l'élève devra développer en priorité.

5.2 Déroulement et objectifs

L'instrument PCT se décline en quatre séquences réparties sur une durée de trois ans afin d'accompagner les élèves de manière continue dans leur processus d'orientation.

La **séquence de 9^e année**, *À la découverte des compétences transversales*, représente une entrée en matière pour les élèves qui vise à les familiariser avec la notion de *compétence transversale* telle que préparée spécifiquement pour cette démarche inscrite dans l'OSP. Il s'agit donc, à travers différentes activités, de leur permettre de se faire une représentation de ce que sont les compétences transversales et de prendre conscience de la variété de leurs domaines d'application. Cette entrée en matière vise aussi à présenter ces compétences transversales comme un potentiel de développement présent chez tous les élèves, sans volonté de comparaison normative.

En 10^e année, les élèves sont invités à s'autoévaluer à la lumière des descripteurs des différentes compétences transversales. Cette démarche pouvant être compliquée, du fait de la prise de distance qu'elle suppose mais aussi de la nouveauté des notions à mobiliser, elle s'accompagne de moments co-évaluatifs. Cela permet de discuter, notamment avec un ou une adulte de référence, d'éléments concrets et ainsi, de consolider la compréhension des termes utilisés. À la fin de cette séquence, les élèves se voient remettre une attestation mettant en avant trois compétences identifiées comme particulièrement développées. Bien que cette attestation de compétences transversales semble prendre une place centrale dans le dispositif, elle représente bien plutôt un moyen qu'une fin en soi. À travers cette étape plus formelle, il s'agit avant tout d'attester du sérieux de la démarche de l'élève et non d'opérer un contrôle strict sur la sélection effectuée. De plus, l'intérêt de l'attestation réside dans le fait qu'elle permet de garder une trace du travail réalisé et donc d'avoir un support pour introduire des dimensions transversales dans diverses interactions, notamment celles avec de futurs employeurs ou employeuses.

C'est seulement une fois le travail d'appropriation et d'autoévaluation effectué que les élèves sont invités à mobiliser les compétences transversales pour se projeter dans les prochaines étapes de leur processus d'orientation. La séquence *Mes compétences ont de la valeur* peut être menée en 10^e ou en 11^e année; elle est en continuité directe avec l'attestation, car elle propose de travailler sur les postulats. Il s'agit de savoir identifier et mettre en avant ses compétences transversales en lien avec un projet précis et de pouvoir s'écarter de considérations purement disciplinaires représentées généralement par des notes.

Enfin, la dernière séquence qui intervient en 11^e année, *Mes compétences pour le futur*, a pour objectif de renforcer auprès des élèves l'importance des compétences transversales dans leur développement, qu'il soit scolaire ou professionnel. À travers plusieurs activités, l'objectif est de leur permettre de se projeter dans le futur en prenant conscience des compétences transversales à particulièrement développer pour leur futur projet de formation.

5.3 Message pédagogique

L'instrument PCT, dans sa conception, s'inscrit dans une logique d'apprentissage tout au long de la vie, qui insiste sur la **dimension dynamique des compétences transversales**. Le principal message pédagogique est que toutes les compétences transversales décrites dans l'instrument PCT sont présentes chez toutes et tous les élèves et qu'elles ne demandent qu'à être développées au gré d'activités spécifiques et de réflexion sur sa manière d'agir. À travers les séquences proposées, il ne s'agit donc ni de dresser un profil de personnalité de chaque élève ni de considérer son profil comme figé. L'objectif est bien plutôt d'amener les élèves à s'interroger sur leur propre développement à un instant T, pour leur permettre de réfléchir sur la manière dont elles et ils aimeraient faire évoluer ces dimensions transversales en lien avec un projet de formation. Au fil des séquences, l'enseignante ou l'enseignant en charge de la démarche est donc amené à tisser un lien spécifique avec ses élèves, leur apprenant à identifier leurs forces et leurs aspirations et ainsi à mieux les accompagner dans leur quotidien scolaire et dans leurs choix de formation.

En définitive, cette ouverture d'horizon soutient l'estime de soi de l'élève, pour lui permettre d'affirmer son potentiel de développement, en faisant reconnaître ses compétences par autrui, pour renforcer sa capacité à agir, à dire, à faire — et au final — à être actrice ou acteur de ses choix de formation. En d'autres termes, il s'agit de «[...] construire "l'estime de soi", qui ne se réduit pas à la "confiance en soi"» et, selon Paul Ricœur, de la situer comme affirmation de soi et reconnaissance d'autrui: «On apprend à s'apprécier parce que l'on est l'auteur de nos actes, capacité à agir qui constitue notre propre humanité, mais aussi celle de l'autre. Conquête lente et difficile, elle requiert de croire en soi. Et on ne croit en soi que parce que quelqu'un croit en nous. On ne vaut plus seulement par ce que l'on est, mais par ce que l'on fait.» (Vannini, 2016).

6. Bibliographie

- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Becquet, V., & Étienne, R. (Éds). (2016). *Les compétences transversales en questions: enjeux éducatifs et pratiques des acteurs*. *Éducation et socialisation*, 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1634>
- Behrens, M. (Dir.). (2005). *PECARO & HarmoS: éléments comparatifs, enjeux et questions*. Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp) (Document de travail 05.1001). <https://www.irdp.ch/data/secure/293/document/pecaro-harmos-293.pdf>
- Berger, J.-L., & Büchel, F. P. (dir.). (2013). *L'autorégulation de l'apprentissage: perspectives théoriques et applications*. Éditions Ovidia.
- Bonnéry, S. (2006). À propos de la crise de la transmission scolaire. *Pensée plurielle*, 11(1), 75-82.
- Bourgoz Froidevaux, A. & Schneider, C. (2022). Les capacités transversales, des compétences de vie: entretien avec Michel Develay. *Bulletin CIIP*, 6, 6-9.
- Centre suisse de services Formation professionnelle, orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO). (2019). *Manuel pour la formation en entreprise. La formation en entreprise de A - Z*. CSFO Éditions. <https://www.formationprof.ch/fr/conditions/manuel-pour-la-formation-en-entreprise>
- Commission des moyens d'enseignement et du plan d'études (COMEO). (2020). *Capacités transversales*. Direction de l'instruction publique et de la culture, Office de l'école obligatoire et du conseil (OECO).
- Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2020, version de consultation). *Évolution de la maturité gymnasiale: projet Actualisation du Plan d'études cadre. Chapitre II: Thématiques transversales*. CDIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand*. CIIP. <https://www.plandetudes.ch/per>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2022). Les capacités transversales. *Bulletin CIIP*, 6. https://www.irdp.ch/data/secure/4238/document/bulletin_ciip_06_2022.pdf
- Coulet, J.-C. (2019). Compétences transversales: quelques suggestions pour s'affranchir d'un mythe. *Recherches en éducation*, 37. <https://doi.org/10.4000/ree.802>
- Delvolvé, N. (2006, 11 décembre). *Métacognition et réussite des élèves*. Cahiers pédagogiques. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves/>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2015). *Lehrplan 21*. D-EDK.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF éditeur.
- Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola (DECS). (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Divisione della scuola.
- Dutrévis, M., & Rastoldo, F. (2020). *Compétences transversales: les bénéfices de sortir de l'implicite*. Service de la recherche en éducation (SRED). <https://www.ge.ch/document/22569/telecharger>
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2015). *Matching skills and jobs in Europe: insights from Cedefop's European skills and jobs survey*. CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/8088_en.pdf
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Galand, B. (2022). Comment soutenir l'engagement des élèves dans leurs apprentissages? *Administration & Éducation*, 175, 115-122. <https://doi.org/10.3917/admed.175.0115>
- Galli, C., & Paddeu, J. (2021). Quelle certification des compétences transversales en France? *Céreq Bref*, 411. <https://www.cereq.fr/sites/default/files/2021-07/Bref411-web.pdf>

- Morizot, J., & Miranda, D. (2007). Approche des traits de personnalité : postulats, controverses et progrès récents. *Revue de psychoéducation*, 36(2), 363-419.
- Morlaix, S. (2015). *Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ?* Institut de recherche sur l'éducation (IREDU). <https://shs.hal.science/halshs-01111163/>
- OECD. (2023). *OECD future of education and skills 2030: learning compass 2030: concept note series*. OECD. https://issuu.com/oecd.publishing/docs/e2030-learning_compass_2030-concept_notes?fr=xKAE9_zU1NQ
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences, de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html
- Pouliakas, K. (s.d.). *European skills and jobs survey (ESJS)*. CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/european-skills-and-jobs-survey-esjs#group-details>
- Rolland, J.-P. (2019). *L'évaluation de la personnalité le modèle en cinq facteurs*. Pierre Mardaga Editeur.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: the European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>
- Scharnhorst, U., & Kaiser, H. (2018). *Compétences transversales : rapport commandé par le Secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) dans le cadre du projet «Formation professionnelle 2030 - Vision et lignes stratégiques»*. SEFRI. <https://edudoc.ch/record/132322?ln=de>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII(1), 29-45. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-29.htm?ref=doi>
- Van der Stel, M., & Veenman, M. V. J. (2010). Development of metacognitive skillfulness: a longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 220-224. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S104160800900096X>
- Vannini, M. (2016, 21 octobre). *Eirick Prairat : quelle éthique pour l'enseignant ?* Le café pédagogique. <https://www.cafepedagogique.net/2016/10/21/eirick-prairat-quelle-ethique-pour-lenseignant/>
- World Economic Forum. (2020). *The future of jobs: report 2020*. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Wyss, A., Gvozdic, K., Gentaz, É., & Sander, E. (2023). Développer les compétences socio-émotionnelles des élèves. In A. Wyss, K. Gvozdic, É. Gentaz & E. Sander (Dir.), *Comment favoriser les apprentissages scolaires : repenser les gestes professionnels pour l'enseignement* (pp. 51-82). Dunod.
- Zbinden-Bühler, A. Schuler, M., & Petrini, B. (2018). *Les compétences opérationnelles et l'orientation vers ces compétences dans la formation professionnelle initiale*. Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP).



Destiné à tous les cantons de Suisse romande, l'instrument Profil de compétences transversales (PCT) est un dispositif pédagogique au service des élèves, visant à les soutenir dans leur processus d'orientation scolaire et professionnelle au cours du secondaire I (élèves de 12 à 15 ans).

S'inscrivant dans la prise en considération des aspects transversaux inhérents à tout apprentissage, cet outil propose une sélection de *compétences transversales* susceptible d'apporter aux élèves une meilleure connaissance de soi et de les soutenir dans leur formation future. Les activités proposées permettent également de travailler l'autoévaluation avec les élèves et de renforcer leur estime de soi.

Le présent rapport documente les choix réalisés lors de la création de l'instrument PCT en apportant des éclairages théoriques sur la notion de *compétence transversale* et sur l'importance de développer de telles compétences chez les élèves.