

# SYNTHESE DE L'ATELIER «DES SAVOIRS AUX COMPETENCES ET DES COMPETENCES AUX SAVOIRS : QUELLES STRATEGIES DIDACTIQUES ?»

Jean-Marie DE KETELE  
FORE  
UCL

## Les idées clés

Le hasard fait parfois bien les choses. L'ordre dans lequel les communications ont été faites révèle un mouvement en boucle. La première communication s'est située au niveau le plus macro; les deux suivantes se sont attachées surtout sur les interactions entre le souci de concevoir un dispositif de formation et le contexte institutionnel avec ses contraintes et ses ressources. Les suivantes ont présenté diverses stratégies didactiques originales pour développer savoirs et compétences. Les deux dernières sont revenues à des niveaux plus macro en montrant d'une part les relations entre formation des enseignants et profils de formation, d'autre part en évoquant le dialogue nécessaire entre formation et recherche.

Dans cette synthèse, nous suivrons donc ce fil conducteur et dégagerons quelques idées clés dans chacune des communications de telle sorte que nous puissions évoquer de façon cohérente 7 conclusions.

La communication d'E. MANGEZ fait une analyse sémantique, sur la base des fréquences d'occurrence des mots, des programmes de cours produits entre 1985 et 2000 par les «agents intermédiaires» de la Communauté française et de l'Enseignement libre. L'auteur en dégage trois grandes conclusions, à partir de la comparaison des «dictionnaires de mots» utilisés dans les deux programmes :

- au fil du temps s'est développé un modèle pédagogique passant d'une valorisation d'exercices segmentés à une approche plus globale, d'une utilisation du temps segmenté à une utilisation moins segmentée, d'une approche normative (critères d'évaluation explicites, peu de liberté à l'enseignant) à une approche plus créative (critères d'évaluation plus implicites, part de liberté plus forte à l'enseignant);
- le travail d'élaboration des programmes est influencé par le modèle organisationnel de l'institution à laquelle les équipes appartiennent : modèle plus pyramidal et hiérarchique à la Communauté française; modèle organisationnel en réseau d'institutions dans l'Enseignement libre;
- parallèlement, le travail d'élaboration des programmes est influencé par les caractéristiques des concepteurs : à la Communauté française, ceux-ci ont le plus souvent une position de pouvoir par rapport aux enseignants; dans l'enseignement libre, ce sont le plus souvent des enseignants n'occupant pas une position de pouvoir par rapport à leur collègue.

La communication de J. PHILIPPE analyse, à partir d'une observation de deux cours universitaires, comment le professeur traduit le savoir savant en savoirs enseignés, puis en savoirs évalués et enfin en savoirs appris. De l'analyse des deux types de pratiques observées, il en conclut que celles-ci sont essentiellement fonction de l'univers des contraintes dans lequel le professeur exerce son métier : nombre d'étudiants, nombre d'heures, absence d'assistant. Les pratiques (les différentes

formes de traduction successives) sont donc des compromis entre ce que l'enseignant veut quand même faire et les contraintes de son univers.

La communication de M. POUMAY se situe aussi dans le cadre de la pédagogie universitaire en pleine mutation suite au processus dit de Bologne, à l'importance de plus en plus grande accordée à la qualité de l'enseignement universitaire et au renouveau pédagogique qui anime les universités de notre pays. L'auteur insiste sur la nécessité de mettre en place un dispositif de formation qui permet le passage des savoirs aux compétences et des compétences aux savoirs. Ce double mouvement s'opère d'autant mieux qu'il recourt aux éléments suivants :

- l'utilisation des technologies de l'information et de la communication qui permettent l'accès aux «ressources» (les savoirs et savoir-faire) nécessaire au développement des compétences; elles permettent aussi de capitaliser progressivement des productions élaborées par les différents acteurs impliqués dans le processus de formation; elles permettent également de faciliter certains types de dialogues entre les acteurs;
- l'exposition des étudiants à des situations problèmes ou à des projets à réaliser en vue de les faire passer du cas (problème ou projet) à l'élaboration d'une problématique (création d'un nouveau savoir plus complexe, articulant un ensemble de savoirs déjà là ou nouvellement appris);
- le recours au tutorat et au coaching, qui facilitent chez l'étudiant le développement de sa propre personne, de ses ressources, de ses connaissances, de ses façons d'apprendre, de ces valeurs, de ses comportements face à lui-même et aux autres;
- les échanges d'expériences, non seulement entre les étudiants face à un problème ou un projet, mais aussi entre les équipes d'enseignants ou tuteurs.

Avec la communication de N. ROUCHE et P. SKILBECQ, on rentre plus précisément dans le volet des stratégies didactiques susceptibles de faire le passage des savoirs aux compétences et des compétences aux savoirs. Cette communication présente un logiciel destiné aux élèves du primaire. La conception de celui-ci repose sur une famille d'objets (essentiellement des figures géométriques organisées elles-mêmes en sous-familles) et une famille d'opérations susceptibles d'être réalisées (comme dupliquer, glisser, tourner, retourner, diviser un côté, découper, fusionner, mettre à l'avant-plan, mettre à l'arrière-plan). À partir de ses deux types de familles, l'élève est en mesure de faire toute une série de recherches originales, de façon libre ou plus ou moins guidée. En fonction des situations ou tâches proposées, l'élève (seul ou en duo ou en triade) sera amené à développer certains types de démarches de recherche, à mettre en œuvre certains types d'activités cognitives et à en prendre conscience, à se trouver en situation de conflit cognitif (non-concordance entre l'attendu et le réalisé par le logiciel) ou de conflit sociocognitif (désaccord entre pairs) et donc de déstabilisation cognitive. L'enseignant est alors en mesure d'exploiter les observations pour déconstruire les conceptions erronées, formaliser avec les élèves les découvertes, introduire de nouveaux savoirs.

Dans leur travail, M-N. HINDRYCKX et M-C. GRAFTIAU sont partis d'une analyse des difficultés des stagiaires lorsqu'ils enseignent les sciences à l'école primaire. Par peur de «ne pas être à la hauteur», ils recourent à l'enseignement magistral, font peu de manipulations expérimentales et évitent le questionnement. De ce fait, un tel enseignement des sciences ne permet pas de développer des compétences scientifiques, c'est-à-dire faire en sorte que les élèves puissent mobiliser les savoirs scientifiques pertinents pour résoudre des problèmes scientifiques. Les auteurs ont donc développé des ateliers de formation professionnelle (ATF) pour faire vivre aux stagiaires un enseignement des sciences qu'ils auront à faire vivre à leur tour à leurs élèves. Les stagiaires seront amenés à vivre un «triple mouvement» :

- une mise en situation : ils seront placés face à un «défi» ou une «énigme» qui impliquera une démarche active de recherche, un questionnement et des confrontations de points de vue;

- une phase de formalisation des savoirs appris grâce à l'exploitation des observations des démarches expérimentales entreprises et des points de vue exprimés;
- une phase de transfert : les savoirs appris sont mobilisés dans de nouvelles situations.

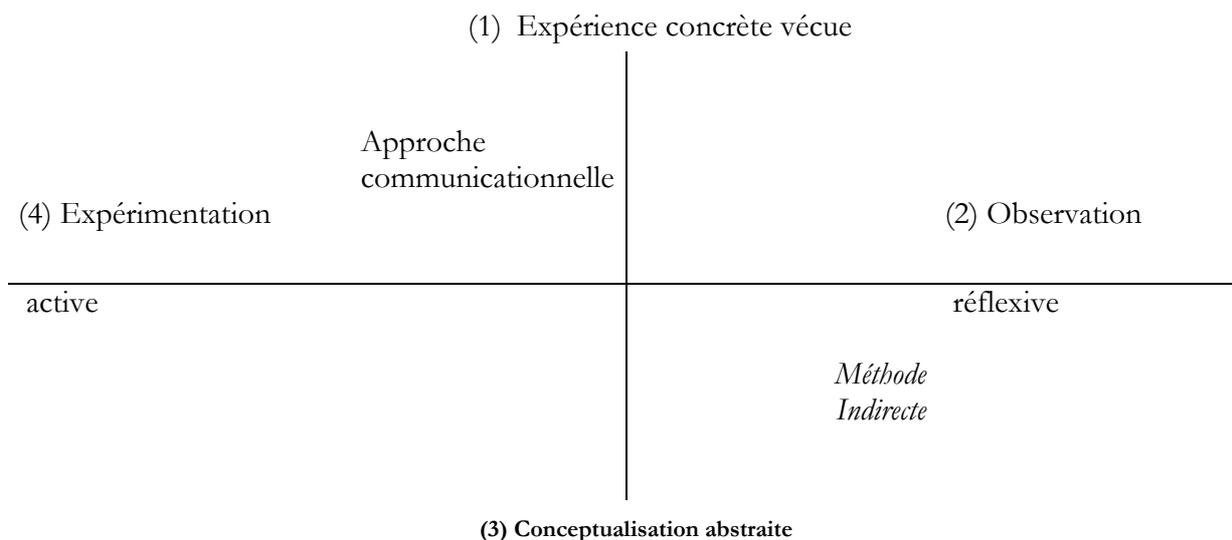
La recherche de A. MARAVELAKI, F. SINZOT et D. LEONARD a pour fonction d'identifier les difficultés des élèves et des enseignants des classes passerelles dans l'enseignement secondaire belge francophone en vue d'expérimenter des stratégies susceptibles d'améliorer les compétences en français de ces élèves et leur permettre ainsi d'intégrer une scolarité normale. Le diagnostic repose sur l'arsenal méthodologique suivant : 9 entretiens avec des enseignants, 100 heures d'observation en classe, 105 questionnaires élèves et des tests de performance en lecture et en écriture. Les problèmes identifiés lors des entretiens ou des questionnaires sont surtout les suivants :

- manque de programme ou de lignes directrices;
- manque de matériel approprié;
- manque de coordination entre les enseignants;
- gestion difficile des arrivées tout au long de l'année dans des classes par conséquent fort hétérogènes;
- difficulté de l'enseignement et de l'apprentissage de la «littératie» et de la «langue scolaire»;
- manque de mesures adéquates, comme l'évaluation des préacquis et prérequis.

Les observations faites en classe mettent en évidence une approche traditionnelle, essentiellement audio-orale (beaucoup de grammaire et peu d'écrit), alors qu'il faudrait développer une approche communicationnelle, équilibrant les quatre compétences essentielles classiques, la grammaire et le lexique en situations. Les tests de performance montrent que les résultats sont fort fonction du genre des élèves, de leur scolarité antérieure, de la scolarité de la mère et de la durée de l'enseignement en classe passerelle (depuis l'inscription). De ces résultats et des expérimentations faites, les auteurs avancent les conclusions suivantes :

- la nécessité d'adapter le décret aux besoins du public;
- le souhait de pouvoir diviser les classes en fonction de la scolarité antérieure plutôt qu'en fonction de l'âge;
- la nécessité de développer une approche communicationnelle (français langue seconde et non français langue étrangère);
- la construction d'outils appropriés;
- la formation des enseignants des classes passerelles;
- le développement d'approches interdisciplinaires.

La communication de G. SIMONS, F. VAN HOOFF et J. BECKERS se situe également dans l'apprentissage de la langue, mais il s'agit cette fois des langues étrangères. Cependant, elle partage avec la précédente beaucoup d'aspects communs, tels : la nécessité d'articuler les 4 compétences langagières de base et la mise en situation problème à travers des tâches qui soient des défis réalistes, utiles et porteurs de sens. L'approche proposée se fonde sur «l'approche expérientielle de KOLB», selon laquelle la connaissance est créée par transformation de l'expérience, ce qui implique une démarche en quatre phases (voir schéma ci-après).



À ces quatre phases du modèle de KOLB, les auteurs ajoutent une cinquième phase, à savoir un exercice d'intégration (comme par exemple un jeu de rôle). Grâce à ces démarches, les auteurs développent chez les élèves des «compétences stratégiques», c'est-à-dire des stratégies qui visent à compenser une connaissance imparfaite de la langue pour une tâche de communication.

La communication d'A. STREBELLE, E. BARBE, D. D'HOTEL et M. FERENC se centre sur un logiciel à destination des élèves du secondaire : le Modelling Space qui crée un environnement collaboratif de modélisation. Il permet dans des disciplines diverses des activités de modélisation de différentes natures comme par exemple : découvrir une loi scientifique, construire une carte conceptuelle, modéliser un cycle de vie comme le cycle hormonal, identifier les paramètres significatifs d'une fonction mathématique, etc. À partir de ces exemples, on s'aperçoit à nouveau de l'importance du choix de la situation problème proposée à l'élève pour faciliter le passage des compétences aux savoirs et des savoirs aux compétences. Les expérimentations menées dans les classes mettent en évidence toute une série de résultats :

- le logiciel permet d'exposer les élèves à des situations diversifiées, contrastées, réalistes;
- il est particulièrement bien adapté pour aborder les transformations de situations;
- il fait une large part à l'initiative et à l'autoévaluation;
- il permet le développement de compétences transversales, telles la prise de distance critique, la formalisation, l'identification de l'essentiel, la hiérarchisation, etc.;
- il familiarise rapidement les élèves aux TIC;
- il permet à l'enseignant de repérer rapidement les élèves ayant des difficultés à mobiliser les savoirs de base dans de nouvelles situations.

La communication de B. BEN LAMINE et J. CHARLIER prend comme question de départ : avec quels outils développer une approche par compétences (APC) dans l'enseignement de qualification ? À partir de cette question, il pose la question plus générale : quel dispositif de formation mettre en place pour, à partir d'un nombre restreint de formateurs, toucher un grand nombre d'enseignants ? À cette dernière question, ils développent une stratégie que l'on peut qualifier de démultiplicatrice : les deux formateurs forment 11 chargés de mission qui à leur tour formeront et accompagneront les enseignants. La formation de ces chargés de mission repose sur deux modules de 5 jours. Le premier comprend 1 jour de sensibilisation et 4 jours de «formation-action». Le second comprend 2 jours de sensibilisation dont une visite en entreprise et 3 jours de «formation-action». Leur formation repose essentiellement sur deux matrices. La première est la matrice des objets de formation :

Compétences spécifiques	Processus de travail	Compétences générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être)
Ex. : Conseiller le client.	Identifier la demande. Valoriser l'image de l'entreprise.	Appliquer les techniques d'accueil. Appliquer les notions d'organisation du travail.

De cette matrice, on peut alors passer à la matrice des situations d'apprentissage :

Pôle des compétences (savoirs, savoir-faire, savoir-être)	Pôle de l'enseignement (stratégies d'enseignement)	Pôle élève (stratégies d'apprentissage)
Ex. : Appliquer les techniques d'accueil.	Proposition d'un jeu de rôle : mise en place des acteurs ; ...	Simulation d'un accueil d'un client : acteurs; observation; identifier les comportements attendus.

Le dispositif comprend aussi un carnet de l'élève, un guide de l'évaluation et des grilles de critères. L'évaluation réalisée montre que sur 375 questionnaires distribués, 99 réponses sont parvenues. Le taux d'utilisation des outils est la suivante :

- 41 enseignants utilisent la matrice des objets de formation;
- 58, la matrice des situations d'apprentissage;
- 40, le carnet de l'élève (surtout dans une perspective métacognitive);
- 43, le guide de l'évaluation.

Les auteurs concluent donc que la pertinence des outils ne garantit pas l'utilisation et posent donc le dilemme : viser la cohérence (importance quantitative des outils) ou viser l'utilisation (importance quantitative des utilisateurs) ?

La dernière communication, de A. LAFONTAINE et V. NAMOTTE, montre la nécessité d'articuler la formation aux enjeux du système éducatif mis en évidence par la recherche. Les auteurs estiment importants que les enseignants (ici des instituteurs et des régents) prennent conscience de ces enjeux dès leur formation initiale et à travers la formation continuée. Leur point de départ est la découverte des résultats d'enquêtes internationales ou nationales. Outre l'identification des différents types de performance à améliorer impérativement, l'analyse de ces rapports permet de découvrir la rareté des activités d'apprentissage de la compréhension, la rareté des outils disponibles dans ce domaine et la méconnaissance des quelques outils disponibles chez les enseignants en exercice et plus encore chez les futurs enseignants (tout particulièrement les futurs régents). Pour y remédier, les auteurs mettent en place toute une série d'activités visant à développer le dialogue et la collaboration entre toute une série d'acteurs : experts, formateurs, enseignants, élèves normaliens et même élèves. Ainsi, ils ont mis en place des cercles de lecture sur différents types de textes (narratifs, informatifs, d'opinions), des stratégies d'échanges d'expériences (stratégies d'enseignement utilisées, pratiques de l'enseignement réciproque), atelier sur la littérature de la jeunesse. Le dialogue et la collaboration initiée par de telles activités sont alors poursuivis sur le site «[www.enseignement.be](http://www.enseignement.be)». Ici encore, les auteurs espèrent créer un effet démultiplicateur en entraînant d'autres enseignants dans leur sillage et en développant de nouvelles recherches collaboratives sur les besoins prioritaires du système éducatif.

## Sept conclusions

Des différentes communications et des nombreuses discussions, on peut faire émerger sept grandes conclusions, non pas pour fermer, mais pour ouvrir et continuer le dialogue entre chercheurs et praticiens.

Les résultats des diverses recherches exposées indiquent que, pour créer ce double passage des savoirs aux compétences et des compétences aux savoirs, il importe d'articuler **et** des «situations problèmes d'exploration» **et** des «situations de formalisation ou de structuration» **et** des «situations problèmes d'intégration ou de mobilisation ou de transfert des savoirs». Explicitons ces trois types de situations dont les noms peuvent varier d'une communication à l'autre, mais dont les caractéristiques fondamentales paraissent semblables chez les auteurs. Les «situations d'exploration» sont des situations problèmes qui mettent les élèves, seuls ou en petits groupes, en situation de recherche active et qui créent certaines formes de déstabilisation cognitive (à travers le conflit cognitif et sociocognitif et des processus métacognitifs), nécessaires à la mise en place de savoirs nouveaux et à leur articulation avec les savoirs antérieurs. Les «situations de formalisation» servent à exploiter les observations de la phase d'exploration, à développer et à structurer de nouveaux savoirs, à entraîner à de nouveaux savoir-faire. Ces situations de formalisation font appel, non seulement aux stratégies bien connues de transmission et d'entraînement, mais aux capacités d'exploitation des apports des élèves; ceci implique que la formation des enseignants permet à ceux-ci de dépasser «la peur de ne pas être à la hauteur». Les «situations d'intégration» sont de nouvelles situations problèmes choisies de telle sorte que les élèves apprennent à mobiliser les ressources pertinentes (savoirs et savoir-faire) en fonction d'une analyse correcte de la situation. C'est sans doute un des apprentissages les plus difficiles, car il s'agit d'apprendre à identifier derrière les différentes formes d'habillage des situations les paramètres ou invariants qui permettent de choisir et combiner adéquatement les ressources pertinentes pour les résoudre. Dans l'apprentissage des langues étrangères, le développement des compétences stratégiques (des stratégies qui visent à compenser une connaissance imparfaite de la langue pour une tâche de communication) nous semblent bien refléter cette préoccupation.

Les effets à rechercher à travers les stratégies didactiques déployées ne se résument pas seulement à l'acquisition de savoirs et à la démonstration de performances de qualité. Il s'agit aussi de viser le développement de compétences processuelles. Elles relèvent souvent de ce que certains experts appellent le curriculum caché. Ainsi, à travers la confrontation à des situations d'exploration, l'élève développe progressivement, à son insu souvent, toute une série de compétences souvent appelées transversales (nous préférons les appeler capacités cognitives de base) qui peuvent devenir de saines habitudes; nous pensons particulièrement à la prise de distance critique, l'implication et la responsabilisation, la coopération, l'argumentation, etc. Une autre approche qui consisterait à partir directement de la transmission de savoirs et à l'entraînement de savoir-faire développerait d'autres compétences processuelles, telles la capacité et le souci de reproduire fidèlement et d'appliquer rigoureusement des démarches apprises aux dépens probablement du développement de la curiosité, de l'indépendance d'esprit, etc.

Les stratégies didactiques passées en revue tentent de lutter contre les «savoirs ignares» pour faire acquérir des «savoirs mobilisables en situations». Dus à Edgard Morin, les «savoirs ignares» sont des savoirs non utilisés et non utilisables, non mobilisés et non mobilisables, parce qu'ils ont été appris pour eux-mêmes et pour remplir ses obligations de «bon élève», c'est-à-dire un élève sanctionné par une «bonne note». La nécessité de prévoir des «situations d'intégration» répond à cette nécessité de développer des savoirs utilisables et mobilisables en situations.

En conséquence, il importe de former les élèves au «savoir mobiliser» les savoirs et les savoir-faire pertinents parmi les ressources apprises. L'apprentissage de la mobilisation suppose la mise en

situations, l'apprentissage de l'analyse des situations pour pouvoir en dégager les invariants et donc les ressources à mobiliser, la combinaison des ressources, la recherche de démarches économiques, la mise en perspective des réponses. Il s'agit donc pour beaucoup d'enseignants d'un ensemble de démarches dont ils sont trop peu conscients.

Face aux nécessités dont nous venons de faire état, il importe de développer des stratégies de collaboration entre chercheurs, formateurs et enseignants. Il faut donc renforcer le dialogue entre les acteurs de ces trois champs. Le présent congrès y participe. D'autres initiatives sont à prendre ou à renforcer, parmi lesquelles les recherches collaboratives.

Principalement lors des discussions a été soulevé le dilemme : viser la qualité et la cohérence au détriment de la quantité des apprentissages ou viser la quantité de ceux-ci au détriment de la qualité et de la cohérence. Dans leur grande majorité, les participants approuvent intellectuellement les principaux apports des recherches de l'atelier, mais ils soulèvent le problème de la gestion du temps. En effet, le triple mouvement énoncé ci-dessus (exploration, formalisation, intégration) ou, à plus forte raison, le quintuple mouvement inspiré de l'approche expérientielle (expérience concrète vécue, observation réflexive, conceptualisation abstraite, expérimentation active, intégration), prend du temps : celui consacré à l'apprentissage en classe; le temps de préparation des outils nécessaires aux différentes phases. Ce dilemme est loin d'être négligeable, car les pratiques s'inscrivent dans un univers de contraintes. La recherche de J. PHILIPPE, menée dans un contexte universitaire, a ouvert la voie; bien d'autres recherches sont nécessaires, car bien des questions se posent. Faut-il toujours passer par les différentes phases? Ou peut-on faire l'économie de certaines d'entre elles pour certains apprentissages? Si oui, lesquels? Comment transformer certaines contraintes en ressources?

Nous soulèverons un autre dilemme : le souci de l'appropriation des démarches de l'approche par compétences grâce à la recherche collaborative ou l'accompagnement versus le souci de la dissémination à l'ensemble des enseignants sans que celle-ci ne puisse être accompagnée. C'est de nouveau le dilemme entre la qualité et la quantité. N'est-il pas nécessaire d'étudier en profondeur différents dispositifs susceptibles de constituer le meilleur compromis sur la base de mesures d'efficacité, d'efficience et d'équité?