

## Entre savoirs et compétences : l'université à la croisée des chemins\*

Faiza Bensemmane  
Université d'Alger

### ملخص

نود من خلال هذه المداخلة أن نعرض بعض الأفكار للمساهمة في النقاش في قضية تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها بجامعة الجزائر متّخذين قسم الانجليزية كنموذج. إذ ندرس العلاقة التي تربط المعارف بالكفاءات والمسائل التي تنجرّ عنها في ضوء التحولات التي تعرفها الجامعة الجزائرية في الآونة الراهنة.

---

\* Version révisée d'une communication donnée au 2<sup>ème</sup> Colloque National sur l'Enseignement des Langues Etrangères en Algérie , organisé par l'Université de Mostaganem les 6 et 7 mars, 2004.

Je voudrais livrer ici quelques réflexions et un questionnement sur l'état actuel de l'enseignement /apprentissage à l'université et sur le devenir de cet enseignement/apprentissage dans la perspective d'une réforme de l'enseignement supérieur. Je commencerai par une question qui me semble fondamentale : Quel est le rôle de l'université dans l'acquisition des savoirs et des compétences? Je prendrai pour exemple l'enseignement des langues étrangères et j'aborderai cette question sous deux angles : la formation des étudiants et la formation des enseignants.

### **1. La formation des étudiants**

L'idée de me pencher sur les rapports entre savoirs et compétences a germé il y a fort longtemps lorsque, dans les années 1990 (ou peut-être même avant), nous avons constaté, et même consigné dans de nombreux rapports / procès-verbaux de Comités Pédagogiques de Coordination des différents départements, que, pour la plupart des étudiants, la vie universitaire est un parcours long, difficile et semé d'embûches, avec des lendemains incertains. En arrivant à l'université, les nouveaux bacheliers n'ont aucune maîtrise des stratégies cognitives, presque aucune méthode de travail ni habitude de lecture, et pour la plupart, peu de capacité d'abstraction. Ils n'ont pas intériorisé les processus intellectuels de base (analyse, synthèse, etc) et les méthodes de travail élémentaires. Mais ces défaillances se manifestent malheureusement tout au long du cursus universitaire, voire même au terme des quatre années de licence, après plusieurs passages au crible. Comme le souligne avec justesse Denise Louanchi (1987) à propos des étudiants de licence de français, même lorsqu'ils acquièrent des connaissances déclaratives ou savoirs disciplinaires, les connaissances procédurales ou méthodologiques (telles que formuler des hypothèses, construire un exposé, prendre correctement des notes, faire un résumé, comprendre seul un ouvrage, reformuler une idée, gérer des connaissances, résoudre un problème complexe, organiser logiquement une production écrite, mener un débat, préparer un examen) ne sont pas mobilisées efficacement ni en temps opportun car elles n'ont pas été intégrées à leur demande intellectuelle.

Ce qui se passe aujourd'hui dans les départements de langues étrangères est alarmant. Si les étudiants connaissent quelques règles de phonologie et morphosyntaxe, et quelques règles d'interaction sociale, la plupart ne

savent pas les transformer en faits et actes de parole car ils n'ont pas de stratégies d'apprentissage efficaces. Ils ne peuvent donc pas mobiliser leurs savoirs dans la production d'actes et de paroles en dehors des contextes d'apprentissage, et ne sont pas en mesure de s'appropriier ces savoirs, même lorsqu'ils arrivent -péniblement- au terme de leur formation universitaire.

Alors, il convient de se poser les questions suivantes : l'université favorise-t-elle le transfert des savoirs en dehors de sa sphère, et favorise-t-elle le développement de compétences transposables?

Il semblerait qu'elle se limite à communiquer des savoirs, et seulement des savoirs. A l'université, les enseignants dispensent des savoirs généraux et des compétences "de bas niveau" (Perrenoud 1994) que les étudiants doivent savoir "reproduire" lors des évaluations sommatives (en général, à la fin de chaque semestre), et non pas formatives. Pour les étudiants, il suffit simplement de "démontrer" au cours d'une épreuve d'examen, qu'ils savent "refaire" ce qu'ils ont répété pendant longtemps car le "savoir-faire" dans des contextes nouveaux, dérivant des compétences "de haut niveau" (décrites plus haut) leur font défaut. Le "savoir-refaire" n'est certainement pas un savoir-faire, et "Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent" (Perrenoud, 1998)

Il s'agit donc d'aider les étudiants à "créer du nouveau" en mettant l'accent sur la présentation de situations décontextualisées telles que la résolution de problèmes, qui leur permettront de reconstruire, de généraliser, de retrouver et d'ajuster leurs savoirs dans des situations nouvelles.

Mais les racines de ce "mal" sont à rechercher en amont, avant que l'on ne déplore leurs effets au niveau de l'université. L'une des faiblesses de notre système éducatif est liée aux objectifs que nous nous fixons. Ce sont des objectifs d'enseignement en termes de savoirs et de contenus, plutôt que des objectifs d'apprentissage en termes de compétences. Alors, nous récoltons ce que nous avons semé pendant des années, sans surprise aucune! Que faire pour que notre enseignement favorise la transformation du savoir en savoir-faire? Comment peut-on aider les étudiants à construire des compétences? Est- ce- que des compétences telles que comprendre une conversation en anglais, un texte oral, écrire un texte, sont suffisantes

ou s'agit-il de transmettre aux étudiants des modes de pensée, des comportements, des attitudes, des savoir-être ? D'où viennent ces difficultés à apprendre ?

Le passage d'une année à l'autre, pour la plupart des étudiants, se fait laborieusement à cause de l'intégration des acquis qui ne se fait pas toujours avec félicité. Les spécialistes en éducation (DeKetele 1989, Perrenoud 1995) affirment que des acquis mobilisés conjointement en situations, et inter-reliés dans les structures cognitives de l'apprenant sont supérieurs à des acquis qui ne restent que juxtaposés, cloisonnés, dissociés. Des acquis mis en place à travers un projet, par exemple, sont supérieurs aux mêmes acquis développés séparément, parce que "le tout est supérieur à la somme des parties" (DeKetele 1990 :34).

Ce qui semble donc essentiel à l'acquisition des compétences -et non pas simplement l'acquisition des savoirs-, c'est d'intégrer à la formation des étudiants des démarches interdisciplinaires basées sur la construction d'un projet. Ainsi l'apprentissage d'une langue étrangère prendrait tout son sens car le projet mobilise différents types de contenus appris. Par exemple, animer un débat en anglais ou en français, sur la société africaine en s'appuyant sur des auteurs africains suppose que l'on sache établir un ordre du jour, distribuer la parole et veiller au temps de parole, reformuler une idée, demander des clarifications, et que l'on maîtrise, non seulement l'outil linguistique, mais aussi des contenus littéraires (concepts, oeuvres, auteurs, idées, analyses, etc).

La formation à l'université devrait donc être synergique : elle devrait intégrer des savoirs et non les juxtaposer, pour favoriser l'acquisition des compétences. De plus, les compétences s'exerçant sur des situations d'intégration qui sont les plus proches possibles des situations naturelles, elles (les compétences) ont donc une fonction sociale (De Ketele 1989), et intégrer le projet dans une démarche pédagogique serait une façon d'éviter la juxtaposition des savoirs.

C'est à cause du morcellement des contenus et des objectifs que l'intégration est difficile à réaliser, les acquis de l'une à l'autre discipline restant cloisonnés. Par exemple, pour qu'un étudiant puisse écrire correctement dans la langue étrangère, il faudrait d'abord qu'il comprenne les règles grammaticales et qu'il les intègre dans sa compétence de l'écrit. Pour

qu'il parle et prononce bien, il faudrait qu'il comprenne les règles de la phonétique et qu'il les intègre dans sa compétence de l'oral, etc. Cet apprentissage de base fait partie de ses compétences ; il est son bagage génétique, pour reprendre l'expression de Dussault, Fillion et Lefèvre (1995).

Le passage des savoirs aux compétences se fait à travers l'intégration, et l'intégration mène à l'autonomie de l'apprenant (Touzin 2000), une destination ô combien importante lorsque l'on sait que nos jeunes diplômés, sitôt arrivés sur le marché du travail, doivent non seulement compter sur leurs propres ressources mais également renouveler leurs connaissances, sans cesse, car les savoirs sont des denrées périssables. Pendant trois à quatre ans, l'université doit donc équiper les étudiants de cette compétence majeure qui est apprendre à apprendre, car, comme l'avait souligné Alvin Tofler en 1987, L'illettré de demain n'est pas celui qui n'aura pas appris à lire, ce sera celui qui n'aura pas appris à apprendre.

## **2. La formation des enseignants**

Pour que les étudiants puissent construire des compétences, il est évident que les enseignants doivent les maîtriser eux-mêmes, et ici se pose la brûlante question de la formation des enseignants. Comment devrait-elle se faire? Quels dispositifs de formation des compétences- et non pas seulement de transmission des savoirs-, devrait-on mettre en place?

Ce qui se passe actuellement, c'est que pour la plupart des enseignants, la priorité est de donner des contenus aux étudiants et d'évaluer ces mêmes savoirs car il en a toujours été ainsi : le système consacre une place prépondérante à la maîtrise des savoirs disciplinaires et à leur évaluation. Ainsi, à l'université, l'enseignant se dit spécialiste en linguistique, littérature américaine, phonétique, civilisation ou didactique lorsqu'il maîtrise ces savoirs avant tout. Cependant, le traitement des savoirs exige des compétences intellectuelles de haut niveau (telles qu'inférer, improviser, négocier, planifier, communiquer) qui ne correspondent pas au découpage des disciplines enseignées, mais qui dépassent les frontières des disciplines et sont essentielles à la mobilisation de ces savoirs. Ces compétences intellectuelles de haut niveau ne font pas toujours l'objet d'une attention particulière de la part des enseignants qui présupposent leur acquisition bien avant d'arriver à l'université, et la boucle est bouclée !

Philippe Perrenoud (1994) remarque que c'est 'l'universitarisation' qui a fait que les savoirs, là où ils sont enseignés, occupent une place de choix, laissant très peu d'espace à la formation des compétences. Et puisque la formation des enseignants a tendance à ne prendre en charge que l'acquisition des savoirs, l'acquisition des compétences reste le plus souvent un domaine négligé. Les savoirs enseignés sont encore et toujours présentés à travers le cours magistral car ils se prêtent à un découpage linéaire d'étapes à parcourir les unes après les autres (de chapitre en chapitre, par exemple). Ils se déroulent comme un texte (Chevallard 1985 :6).

Mais les compétences ne se prêtent pas à ce découpage linéaire. Elles sont difficilement décomposables en un nombre défini d'étapes à parcourir. Même lorsqu'il maîtrise un code (par exemple, la grammaire, la phonétique, les concepts littéraires ou linguistiques), l'étudiant doit gérer la maîtrise de ce code toujours plus complexe à mesure qu'il avance dans son apprentissage. Et l'enseignant, embarqué sur le même bateau, doit constamment créer de nouvelles situations d'apprentissage et les réguler en fonction des acquis effectifs.

La formation des compétences exige plus de travail 'de proximité, en petits groupes d'étudiants, plus d'activités de remédiation que les enseignants doivent apprendre à gérer et à évaluer, car ces types d'activités ne s'improvisent pas. Elles se déroulent selon des méthodes de travail bien définies qu'il est urgent de prendre en charge à travers une formation idoine. A l'université, les enseignants ne reçoivent pas cette formation. Ils acquièrent des savoirs épistémologiques qu'ils ont souvent du mal à transposer en savoirs didactiques. La formation des enseignants devrait veiller à ce que ces théoriciens deviennent des praticiens de haut niveau pouvant aisément expliciter leur façon de penser et faire (Verret 1975, Jonnaert 1988, Chevallard 1991). Les didactiques des disciplines (de l'écrit, de l'oral, de la littérature, de la linguistique, etc), lorsqu'elles sont intégrées à un programme de formation des enseignants, devraient pouvoir favoriser l'acquisition de compétences méthodologiques de haut niveau chez les étudiants et leur permettre une véritable appropriation des savoirs.

### 3. Perspectives

Notre société, comme toute société humaine, évolue et l'individu doit s'adapter aux changements rapides apportés par la technologie et le niveau de plus en plus élevé des connaissances. Il s'agit aujourd'hui davantage d'acquérir des compétences pour se former tout au long de sa vie que des savoirs disciplinaires (qui sont ponctuels, et le plus souvent à durée limitée). Ces changements affectant inéluctablement la société dans son ensemble, les rôles de l'étudiant et de l'enseignant se doivent d'être redéfinis.

Quel rôle doit jouer l'université aujourd'hui ?

Elle doit favoriser l'apprentissage de compétences. Cependant, l'apprentissage en général, et l'apprentissage des compétences en particulier n'étant pas un processus linéaire et cumulatif, il faudrait l'envisager comme une construction instable, aléatoire, avec des hauts et des bas, se faisant par paliers successifs jusqu'à la stabilisation finale.

Mais cette démarche suppose nécessairement une remise en cause de nos habitudes d'enseignement et nous amène à soulever un certain nombre de questions, préalables à l'action pédagogique, et proposer quelques solutions dans la perspective d'une réforme universitaire :

- Dans quelle mesure la pédagogie différenciée, qui sous-tend l'acquisition des compétences, peut-elle être mise en œuvre face au grand nombre d'étudiants? La pédagogie différenciée peut, en principe, être utilisée à l'université. Elle favorise l'interactivité (par exemple, à travers la tenue d'un journal de bord produisant un feedback systématique et donnant la possibilité à l'enseignant d'intervenir à tout moment), l'initiative et l'appropriation des savoirs. Mais peut-on offrir à chaque étudiant un enseignement sur mesure? Le travail en équipe pourrait aider à optimiser le traitement des différences, mais la prise en charge peut rarement être essentiellement "individualisée".

- La pédagogie différenciée pourrait également faciliter le respect des caractéristiques individuelles de chaque étudiant (en tenant compte des étudiants visuels ou auditifs, des sérialistes ou globalistes, des perfectionnistes ou réalistes). Mais bien que les recherches en neurosciences de ces trente dernières années aient fait évoluer notre compréhension du cerveau et de la

spécialisation cérébrale, beaucoup reste à faire dans le domaine de l'apprentissage des langues et de la pédagogie différenciée (MacLean et al 1990).

- L'acquisition des compétences doit-elle passer par l'auto-formation? Il est surtout utile de savoir que l'auto-formation est peut-être plus importante que la formation à l'aide d'un professeur dans la mesure où c'est l'étudiant qui doit procéder au transfert de ses connaissances par l'exercice et une pratique réflexive, dans des situations d'apprentissage qui doivent lui donner l'occasion de mobiliser des savoirs, de les transposer, de les combiner et de les réinvestir à bon escient, pour résoudre des problèmes complexes et prendre des décisions à tout moment.

- Faut-il bannir les cours magistraux? Ces cours permettent à l'étudiant de développer ses capacités d'analyse, de synthèse et d'évaluation qui sont les trois niveaux de savoir les plus sollicités à l'université. Mais, pour générer un véritable travail d'appropriation et une optimisation des apprentissages, l'étudiant ne devrait pas être considéré comme une outre qui se remplit (Beillerot 1995) comme la plupart des cours magistraux le confirme.

- Comment intégrer l'évaluation à l'apprentissage? Les spécialistes de l'éducation expliquent que l'évaluation formative permet à l'étudiant d'améliorer ses démarches d'apprentissage et de renforcer ses connaissances et ses compétences (Hadjji 1996). Elle joue un rôle de régulation et optimise les apprentissages. Mais passer de l'évaluation sommative actuelle à l'évaluation formative, c'est passer d'un paradigme de l'attribution de la note à un paradigme de l'aide au développement et à la progression de l'étudiant, et les enseignants se heurtent souvent à la difficulté de traduire cette démarche dans les faits car le modèle de l'évaluation formative est un modèle idéal (Hadjji 1996). Mais, comme Perrenoud (2001 : 3) le note très justement: (...) poursuivre des objectifs d'apprentissage à long terme n'autorise en aucune manière (...) à renoncer à des *observations formatives fréquentes et fines*, aux fins d'optimiser *constamment* les stratégies pédagogiques et les situations d'apprentissage (souligné par l'auteur).

Ces quelques questions soulevées au cours de débats avec des enseignants universitaires démontrent en effet que c'est toute notre culture éducative qu'il faut repenser : le rôle de l'enseignant, de l'étudiant, de l'évaluation, de l'institution et la représentation de l'acte d'apprendre ; une révolution copernicienne en quelque sorte, qu'il y aura lieu de mener avec rigueur et clairvoyance.



## Références :

- Beillerot, J. : *Le Miracle de l'Apprentissage*, in La Construction des Politiques d'Education et de Formation (avec B .Charlot), Presses Universitaires de France, Paris, 1995.
- Chevallard, Y. : *La Transposition Didactique : du Savoir Savant au Savoir Enseigné*, France, Editions La Pensée Sauvage, 1991.
- De Ketele, H. et al. : *Analyser une Action d'Education ou de Formation*, France, CEPEC, 1989.
- Dussault, Fillion et Lefevre : *Esquisse d'un Processus de Planification Pédagogique dans le Cadre d'une Approche par Compétences*, France, Ministère de l'Education Nationale, 1995.
- Hadji, Ch.,1995 : *L'Evaluation des Apprentissages : Trente Ans de recherches et de Débats*, Sciences Humaines, Hors Série, no 12, février/mars 1996.
- Jonnaert, Ph. : *Conflits de Savoirs et Didactique*, Bruxelles, DeBoeck- Wesmael, 1998.
- Louanchi, D. : *Eléments de Pédagogie*, Office des Publications Universitaires, Alger, 1987
- MacLean, P. et al : *Les Trois Cerveaux de l'Homme*, Paris, 1990.
- Perrenoud, Ph. : *Enseigner des Savoirs ou Développer des Compétences*, Université de Genève : Faculté de Psychologie, 1995.
- Perrenoud, Ph. : *Les Trois Fonctions de l'Evaluation dans une Scolarité Organisée en Cycles*, Educateur, no 2, Février 2001, p.19-25.
- Perrenoud, Ph. : *Construire des Compétences, Est-ce Tourner le Dos aux Savoirs?* 1998. [http : //www.ordp.vsnet.ch/resonances/resnov98/DosPerrenoud.htm](http://www.ordp.vsnet.ch/resonances/resnov98/DosPerrenoud.htm) : 10/11/01.
- Toffler, Alvin : *Le Choc des Cultures*, Paris, 1987.
- Touzin, G. : *La Contribution de l'Approche par Compétences à l'Intégration des Apprentissages*, Paris, 2000.
- Verret, M. : *Le Temps des Etudes*, Paris, Honoré Champion, 1975.