

Présentation

Introduction

Ce colloque se voulait un moment de réflexion, de débats et d'échanges sur ce qui a été fait par les uns et les autres au sujet de cette approche pédagogique nommée approche par les compétences et officiellement mise en œuvre dans nos établissements depuis la rentrée 2003. Il ne s'agit nullement d'un bilan d'une réforme.

Cette approche constitue, du moins dans les textes et dans les discours, un profond changement du système éducatif pour le moins dans ses dimensions didactique, épistémologique et méthodologique[1]. En effet, le statut de l'élève subit un changement dans la mesure où il devient ou devrait revenir au centre du dispositif pédagogique d'apprentissage : l'élève doit être en classe un acteur didactique à part entière en tant que sujet connaissant et non plus en tant qu'objet sur lequel se déverse un flot de savoirs plus ou moins épars dont le sens est le cadet des soucis de l'enseignement. Le statut de l'enseignant doit lui aussi changer dans ce nouveau paradigme pédagogique dans la mesure où le destin de l'enseignant ne se résume plus à celui qui monopolise la parole et l'activité pédagogique, formule les questions et donne les réponses sans se préoccuper de la qualité des apprentissages de ses élèves : étant donné un savoir précis ou une méthode à faire acquérir par l'élève, quel rôle pour l'enseignant pour que son enseignement puisse mobiliser l'intérêt de l'élève et ses capacités cognitives ? Le statut du savoir ne doit pas rester inchangé non plus dans une démarche pédagogique fondée sur l'approche par les compétences : comment faire pour que les savoirs enseignés n'aient plus comme seule et unique finalité de n'être utiles que pour les examens de fin de trimestre ou de

fin d'année ? Comment établir et construire un nouveau rapport au savoir chez les élèves [2] ? Un rapport qui donne sens à l'école. Voilà donc quelques défis lancés par cette approche et à relever par, en principe, tous les acteurs du système éducatif. Mais une réforme, dans l'éducation ou ailleurs, est aussi un ensemble ou un système complexe et organisé dont les éléments, dans notre cas, s'appellent concept de compétence, concept de situation-problème, critères d'évaluation d'une compétence, situation d'intégration, programme et curricula, manuels scolaires, guides d'accompagnement, formation de l'encadrement, en particulier formation des enseignants, etc. Comment sont alors articulés ces différents éléments et comment se traduisent-ils et se contextualisent-ils aujourd'hui dans notre système éducatif ? Les leçons ont-elles été tirées sur les anciennes méthodes d'apprentissage de la langue arabe basées sur l'acquisition d'automatismes behavioristes ? Les pratiques professionnelles et les outils didactiques en matière linguistique, sous l'impulsion et l'éclairage de cette nouvelle réforme qui veut mettre les processus des apprentissages au cœur des activités pédagogiques, permettent-ils enfin chez l'enfant la construction de son système langagier en parallèle avec la construction de ses capacités cognitives et de son développement en tant que personne dans une société où les nécessités de communication et d'échanges sont vitales ? Pour revenir aux soutiens didactiques, peut-on rédiger un programme d'apprentissage de la langue française en tant que langue étrangère au primaire sans se soucier de la qualité de la rédaction des manuels qui correspondraient à cet apprentissage et en oubliant à la fois l'effort de formation des enseignants, en particulier en psycholinguistique, chargés de cet apprentissage et de la place conférée à cette langue par l'histoire de notre pays ? Pour l'apprentissage de l'anglais, le

travail des GSD[3] conçoivent-ils les programmes et les manuels comme de véritables aides aux difficultés rencontrées sur le terrain de la classe ? N'y a-t-il pas contradiction entre contenu de programme et réalité du contexte algérien ? Comment rédiger un manuel scolaire de géométrie en première année du collège dans lequel l'enseignant puisse identifier des compétences (disciplinaires et transversales[4]) à développer, trouver des éléments pour élaborer des situations-problèmes, des situations d'intégration et des outils pertinents pour évaluer ces compétences ? L'enseignant de mathématique peut-il faire d'autres mathématiques, celles qui placent l'activité de résolution de problèmes comme moteur de l'apprentissage des mathématiques, sans qu'il ne soit procédé progressivement à un profond changement de ses représentations sur l'activité mathématique réelle ? En philosophie, si la compétence terminale peut être raisonnablement définie comme celle où l'élève (de terminale !) est à même de philosopher, alors comment concevoir des situations-problèmes qui amèneraient l'élève à philosopher ? De plus, en philosophie, et sur un autre registre, y a-t-il cohérence dans la définition des compétences et leur nombre entre les manuels et le guide de l'enseignant ? En sciences de la nature et de la vie, qu'en est-il réellement de la définition d'une compétence que l'on peut trouver dans les documents d'accompagnement des programmes au niveau du moyen ? Une définition non univoque ne risque-t-elle pas de générer confusions et contradictions dans les pratiques de classe des enseignants ? La démarche intégrative est-elle à l'œuvre en sciences ou est-elle ignorée dans un souci de simplification des problèmes à résoudre ? De façon générale, peut-on trouver un fil conducteur sur les compétences, les situations-problèmes, situation d'intégration et autres critères d'évaluation des apprentissages qui traverserait toutes les

disciplines et qui donnerait une unité conceptuelle et une unité méthodologique à cette réforme du système éducatif ?

Précisons que les communications à ce colloque n'ont nullement la prétention de répondre exhaustivement à tout ce questionnement mais il n'en reste pas moins que nous avons affaire ici à des essais de clarification sur les concepts de compétence et de situations-problèmes : les communicants ont tenté de voir comment ces concepts sont appréhendés par les enseignants et comment ils sont mis en œuvre. De même, ils ont essayé de voir le rôle des contenus des programmes et des manuels : jouent-ils le rôle de facilitateurs à l'apprentissage des langues et des sciences et dans quelle mesure ? Le référentiel général des programmes de juillet 2008 déclare que : « *La refonte de la pédagogie implique donc nécessairement pour l'école de repenser les principes directeurs, les modalités d'organisation pédagogique et administrative, les curricula, la formation de l'encadrement* ». La question qui se pose est alors : quelle est la situation actuelle de la formation chez les acteurs de base de cette réforme que sont les enseignants ? Certes, grâce au projet appelé « MEDA II », il y a eu prise en charge de la formation des directeurs de l'éducation (DE) et autres chefs d'établissement, mais où est la formation didactique des enseignants véritable cheville ouvrière de l'application d'une réforme éducative ? Cette question est à notre avis fondamentale et son importance n'a pas échappé aux intervenants à ce colloque qui ont eu à côtoyer les enseignants et les inspecteurs et ont par là même mesuré chacun à sa façon le niveau de formation et la nature des représentations sur cette réforme chez ces encadreurs pédagogiques. Il ne peut échapper à personne qu'une formation initiale et continue dans le domaine à la fois disciplinaire et didactique est indispensable pour les enseignants pour peu qu'ils veuillent s'impliquer dans une

pédagogie où l'élève puisse devenir l'acteur de son savoir. En effet, une comparaison entre l'approche par objectif et l'approche par les compétences montre bien le niveau d'exigence épistémologique et didactique de cette dernière approche puisqu'il ne s'agit plus pour l'élève de restituer morceau par morceau ce que l'enseignant a transmis mais d'aider l'élève à organiser ses connaissances via une démarche intégrative qui lui permette de résoudre ses problèmes et qui donne par là sens à ce qu'il a appris. Comment cela peut-il se faire sans une solide formation chez l'enseignant ?

Nous souhaitons que le lecteur puisse trouver ici non pas des réponses toutes faites aux nombreuses interrogations que nous avons posées dans cette introduction et à celles qu'il peut lui-même éventuellement se poser mais des pistes de réflexion sur une application d'une réforme qui ne peut nous laisser indifférents.

Benaouda BENNACEUR

[1] Il n'entrait pas dans la problématique de ce colloque d'aborder les dimensions philosophique ou éthique, voire idéologique, sous-jacentes à cette réforme éducative.

[2] Il n'est pas inutile de préciser que si l'enseignement désire reconstruire un nouveau rapport au savoir chez l'élève, il faudrait peut-être commencer par l'enseignant lui-même qui devrait au préalable interroger le sens de sa relation au savoir, qu'il s'agisse du savoir scolaire ou du savoir tout court.

[3] Groupe spécialisé de discipline

[4] Pour nous une compétence transversale n'est pas une compétence sans racine et désincarnée qui flotterait d'une discipline à une autre. C'est une compétence qui se développerait dans une discipline donnée et qui en même temps est susceptible d'agir dans le cadre du travail d'une autre discipline. Ainsi en est-il de la compétence à discerner les données d'un problème, d'en imaginer une ou des solutions, la compétence à formuler des conjectures, etc. Ce sont là des compétences qui peuvent se développer et s'incarner dans des activités mathématiques et devenir opérationnelles ailleurs.