

Conclusion générale

Il est clair que tout changement de la pratique d'enseignement en classe demande certaines conditions. En effet, on ne peut demander, du jour au lendemain, à des enseignants dont la pratique d'enseignement est généralement faite de routine et de dogmes de changer du tout au tout en les sommant, par voie administrative, d'appliquer l'approche par compétence dans leur discipline respective.

A ce titre, il nous semble impératif que les pouvoirs publics fassent un effort non négligeable dans l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants. Nous pensons qu'il est utopique de demander à un enseignant de s'investir dans une formation et dans un enseignement de qualité lorsqu'un minimum tant du point de vue moral que matériel ne lui est pas reconnu.

L'affaire est suffisamment sérieuse pour se garder d'un certain angélisme tout autant que d'un pessimisme excessif. L'enseignant n'est ni un être abstrait qui s'engagerait spontanément et sans motivation, uniquement par amour du métier, dans un processus de formation ni un bloc irréductible sourd à tout changement dans la façon d'appréhender ce métier.

Se former pour un enseignant n'est pas une mince affaire, encore faut-il qu'il soit convaincu qu'une formation lui serve dans son métier en lui permettant de mieux comprendre ce métier c'est-à-dire de mieux comprendre les difficultés d'enseigner et les finalités de cet enseignement.

Comment un enseignant peut-il construire une liste de compétences sans s'interroger sur le savoir qui en jeu et sans s'interroger sur sa signification ? Comment un enseignant peut-il aider, en classe, à développer une compétence chez l'élève, à faire acquérir un savoir, une méthode à un élève s'il ne s'interroge pas

sur le meilleur dispositif et la gestion à mettre en œuvre qui lui permettent justement d'arriver à ses fins ?

Les enjeux épistémologiques et didactiques sont donc au cœur de l'approche par compétences. Si l'éclairage épistémologique est ce qui permet de voir que le savoir est une construction historique, souvent complexe mais dont la finalité est de répondre à des problèmes, l'enjeu épistémologique en classe doit permettre l'établissement d'une compétence via la transmission d'un savoir problématisé, c'est-à-dire d'un savoir à acquérir à travers des problèmes pris en charge par l'élève.

Mais que reste-t-il de ces problèmes dans l'enseignement ? Plus généralement que reste-t-il des problèmes dans l'enseignement ? S'il n'en reste pratiquement rien c'est bien parce que les enjeux épistémologiques ont disparu de l'enseignement, or on ne pourra pas définir des compétences formatrices si l'on ne s'interroge pas sur le pourquoi de tel ou tel savoir et à quoi sert-il ? Pourquoi introduire les nombres négatifs ou les fractions ? Pourquoi savoir lire une carte de géographie ? Etc.

Si le problème ou le savoir problématisé doit constituer l'ossature de la pratique d'enseignement dans l'approche par compétence, une autre question se pose celle-là relative à la façon de procéder en classe. S'il s'agit de préserver à la fois le sens du savoir enseigné, de développer l'autonomie et l'activité de recherche chez l'enseigné en même temps qu'une certaine socialisation de cet enseigné il nous paraît à cet égard pertinent d'initier nos classes à la méthodologie des situations-problèmes.

Cette méthodologie a pour ambition, non seulement de mettre le savoir au centre de ses préoccupations, mais aussi de créer en classe ce débat qui manque tant dans nos classes. Mais la problématique des situations-problèmes peut être l'objet d'autres rencontres et d'un autre cahier.