

L'approche par compétences au primaire : Cinq ans déjà

Rachid BEBBOUCHI*

1. Introduction

La Réforme de l'Éducation se base sur l'approche par compétences, les décideurs ayant été convaincus de l'efficacité de cette méthode, en particulier par les Québécois. Est-ce un produit importé, qu'on essaie à tout prix d'écouler dans notre pays ?

Un colloque organisé par l'Observatoire de la Réforme de l'Éducation¹, un organisme de l'Université du Québec à Montréal, les 26 et 27 Avril 2007 à Montréal sur l'approche par compétences, a vu la participation de délégations d'Afrique. Il faut avouer qu'on avait l'impression d'une vente du produit aux pays du tiers monde, chose que j'ai déplorée à la plénière.

En fait, l'approche par compétences est une évolution des différents systèmes d'éducation, depuis l'enseignement « tabula rasa », l'enseignement par petits pas, l'approche par objectifs et enfin l'application du constructivisme.

Avant de visiter le terrain algérien et les résultats de son expérience d'un peu plus de cinq ans, essayons de comprendre où se trouve la nouveauté. Le savoir se construit par l'apprenant lui-même mis dans une situation adidactique (non didactique mais contrôlée) convenable.

* Enseignant en Mathématiques, Laboratoire de Systèmes Dynamiques, Faculté de mathématiques, Université des Sciences et Techniques Houari Boumediene - Alger

¹ Ettayebi, M.; Operti, R. et Jonnaert, P., *Logique de compétences et développement curriculaire*, Édition l'Harmattan, 2008.

2. Un exemple pour mieux comprendre

On a l'énoncé suivant :

El-Houari El – Haouas débarque à Oran pour la première fois, venant de son lointain (pas si lointain que ça) village Fleurus.

Il a décidé de visiter la ville en partant du lycée Lotfi. Il se tape tout le front de mer et se retrouve à la Place d'Armes. Il monte à Medina El Djedida et redescend vers la wilaya pour rejoindre son point de départ. Il a pris soin de ne jamais repasser par le même endroit.

Il a en fait tourné autour du Consulat d'Espagne.

Les questions proposées sont les suivantes :

- Trace un itinéraire possible qui respecte cet énoncé.
- Quelles variables pouvons- nous identifier dans la situation?
- Quelle relation fonctionnelle y a-t-il entre les variables?
- Donner une expression algébrique adéquate.

Les concepts introduits sont donc la notion de variable, d'inconnue, de fonction. La dernière question vient après une prédiction obtenue par l'établissement d'un tableau de variations et d'une allure possible de courbe.

En fait, on a aidé l'apprenant à modéliser une situation de la vie quotidienne.

Pour construire une situation d'apprentissage, le Ministère de l'Enseignement au Canada conseille :

- *la situation est nouvelle,*
- *l'obtention d'une solution exige des combinaisons nouvelles de connaissances sues,*
- *le produit n'a pas été présenté ultérieurement.* (d'après les textes du M.E.L.S. Canada)

3. Les livres scolaires du Primaire

Une analyse des situations d'apprentissage des livres de 4^{ème} et 5^{ème} année nous a amenés à faire quelques remarques :

Beaucoup de situations ne sont pas adidactiques : c'est plus des problèmes traités que des situations adidactiques.

Le degré d'abstraction est exagéré dans certains cas :

- On se déplace d'une ville A vers une ville B. Il serait plus intéressant de les nommer et choisir des villes connues des élèves (quitte à choisir selon la région), ce qui les rapprocherait mieux de leur environnement et enrichirait leur culture.

- Un citoyen veut construire deux piscines dans son jardin. Il fait appel à deux maçons.

Le premier utilise 4/10 des briques et le second 40/100 des briques. En fin de compte, le propriétaire réalise que les deux maçons ont utilisé le même nombre de briques.

- Le niveau de compréhension est en décalage entre la situation et l'apprenant.

4. Deux rencontres avec les enseignants

Une première rencontre a été organisée avec dix instituteurs, dix inspecteurs et trois directeurs d'école en Novembre 2008². Concernant les situations d'apprentissage, les questions suivantes ont été posées :

Les situations de découverte sont-elles du niveau des élèves ?

Lui permettent-elles de mieux comprendre le concept mathématique sous-jacent ?

Sont-elles tirées du vécu de l'élève ?

² Bebbouchi, R., *Projet de Recherche Mesures d'accompagnement pour l'apprentissage des mathématiques au primaire*, I.N.R.E., Janvier 2009.

Certains intervenants pensent que les enseignants ne sont pas habitués à l'approche par compétences et n'ont pas bien compris les « consignes », encore moins le rôle de l'élève.

Par contre, d'autres intervenants ont avoué avoir été obligés de changer les situations de découverte proposées dans les livres afin de les adapter à leurs élèves. Il y en a même qui sont en train d'élaborer une banque de situations.

Le livre scolaire ne remplit pas encore pleinement sa mission pour aider l'enseignant à appliquer l'approche par compétences dans son enseignement et il est recommandé d'établir une banque de situations de découverte suffisamment variées pour répondre aux critères suivants :

- présenter des situations adidactiques,
- situer ces situations à un niveau compréhensible par l'élève,
- choisir des situations adaptées au vécu de l'élève.

Une deuxième rencontre a été organisée avec une centaine d'instituteurs d'une même circonscription avec l'aide de leur inspecteur. Les instituteurs ont été interpellés pour :

- n'enseigner que les concepts qu'ils maîtrisent, donc tout le temps remettre en cause leurs connaissances mathématiques,
- essayer de se mettre à la place de l'apprenant pour mieux transmettre leur message mathématique, ce qui implique implicitement une créativité dans la préparation des situations d'apprentissage, créativité que nous pouvons conseiller, orienter et diffuser,
- ne plus traiter les mathématiques comme une science dure et sèche, mais plutôt comme une science expérimentale qui peut montrer à l'élève son environnement sous un nouvel éclairage.

A titre d'illustration, à la question de leur inspecteur qui leur demandait la définition d'une fraction, plusieurs ont répondu que

c'est une partie de l'unité ou du tout (comment alors expliquer $7/5$?), oui mais l'enfant sait-il ce qu'est une unité ou un tout ? Cette définition n'est-elle pas trop théorique ? Après réflexion, une institutrice a proposé les parts d'un camembert, d'où une situation d'apprentissage.

Dans le livre de 5^{ème} année, une situation d'apprentissage repose sur le déplacement d'une ville A vers une ville B ensuite une ville C. J'ai proposé aux instituteurs de nommer les villes, par exemple A sera Alger, B Boumerdès et C Blida. Ils ont préféré et l'un d'eux a remarqué que s'il enseignait au sud, le choix des villes différerait. C'est ainsi que l'on est arrivé à la conclusion que n'importe quel instituteur devrait adapter les situations d'apprentissage à l'environnement propre de ses élèves. Nous nous sommes proposés à corriger toute situation d'apprentissage créée et à la diffuser par le biais de l'INRE.

5. Comment construire des situations d'apprentissage ?

J'ai été chargé d'un cours de Didactique des Mathématiques pour les étudiants de troisième année de Licence de Mathématiques. Le premier semestre, on a décortiqué le triangle didactique et actuellement, j'essaie de leur apprendre à construire une situation d'apprentissage pour un concept appris en Analyse ou en Algèbre en première année MI.

Ce n'est pas chose aisée.

En Tunisie, la noosphère a décidé d'arrêter l'approche par compétences pour le collège et le lycée.

- Raison officielle: ça ne marche pas.
- Raison officieuse: malgré un stage de formation au Québec, même les inspecteurs ne maîtrisent pas le concept.

6. Conclusion

L'approche par compétences n'est pas aussi facile que ça.

Il faut d'abord habituer l'instituteur à une créativité, le transformer en conseiller pour permettre à l'élève de devenir le principal acteur de la classe.

Le rôle de l'universitaire (ou mieux du didacticien) serait d'accompagner l'instituteur dans son effort en l'orientant et le corrigeant.