

Démarche curriculaire et formation des enseignants. Rôle de l'enseignement supérieur : l'exemple de la Tunisie.

Dans plusieurs pays, la suppression progressive, depuis quelques années, des Écoles Normales et leur remplacement par des structures universitaires pour former les enseignants du primaire et/ou du secondaireⁱ, confère à l'enseignement supérieur un rôle de plus en plus important, et surtout de plus en plus institutionnaliséⁱⁱ, aussi bien dans la formation initiale que dans la formation continue des enseignants.

La Tunisie, pays qui a misé dès les premières années de son indépendance sur l'éducation pour moderniser la sociétéⁱⁱⁱ, n'a pas échappé à ce « glissement de terrain » au profit du supérieur dans le domaine de la formation du corps enseignant. En effet, les maîtres recrutés autrefois parmi les sortants des Écoles Normales et certifiés à enseigner avec un niveau académique comparable à celui du baccalauréat, n'étaient plus en mesure de répondre aux exigences de l'École tunisienne de la fin des années 80, aussi bien au niveau de la formation académique que celui de la formation pédagogique. De même, il fallait créer au sein des universités des structures pouvant assurer aux étudiants une formation initiale de haut niveau et aux enseignants une formation continue adaptée.

C'est ainsi qu'une nouvelle structure de formation des maîtres a été mise en place à partir de 1990, celle des Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres (ISFM) qui assurent aux étudiants une formation pluridisciplinaire assez satisfaisante. Aujourd'hui les ISFM permettent de répondre aux besoins nationaux en enseignants.

Pour ce qui est de la formation continue des enseignants, elle vise essentiellement l'amélioration du rendement interne du système éducatif et la qualité des apprentissages. Au niveau régional, une part de cette formation est assurée par les Centres Régionaux d'Éducation et de Formation Continue (CREFOC) qui ont été instaurés en vertu de la grande réforme de 1991. Mais l'essentiel de la formation continue, notamment dans son volet académique, est délivré par l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue rattaché à l'Université de Tunis (ISEFCT).

Face à la baisse du rendement du système scolaire et le taux inquiétant d'échec dès le cycle primaire^{iv}, il a été convenu qu'il fallait accorder à l'Université un rôle plus actif dans la formation des enseignants. L'objectif étant de substituer aux « savoirs naïfs et intuitifs », des savoirs pédagogiques et didactiques scientifiquement fondés (Perrenoud 1994).

Cependant, il serait simpliste de croire que les choses vont aller de soi. L'expérience a montré que la seule décision politique ou institutionnelle n'est pas à même de faire profiter les enseignants des possibilités de formation dont dispose l'Université, surtout quand on sait que cette formation dépend largement du degré de motivation des enseignants eux-mêmes. Or, dans le cas de la Tunisie, force est de constater que cette motivation n'a pas été toujours satisfaisante. Ceci est dû essentiellement à une croyance encore assez faible, notamment chez les enseignants en exercice, en la vertu des savoirs académiques, auxquels ils privilégient généralement ce que De Landsheere appelle « les savoirs locaux » ou « la science idiosyncrasique » qui naît de l'expérience et l'interaction des hommes avec l'environnement. « C'est en raison même de la solidité et de la valeur pratique des savoirs locaux, explique l'auteur, que les maîtres privilégient les recettes et les avis échangés avec des collègues amis, par rapport aux savoirs et aux savoir-faire scientifiquement validés. »^v

Cette résistance des enseignants n'est évidemment pas le seul obstacle. Il y en a bien d'autres. Mais cela n'est pas notre propos dans cette intervention. En revanche, une question semble être essentielle : que doit faire ou comment doit faire l'enseignement supérieur pour mieux former les enseignants et les aider à s'autoformer ?

Au risque de décevoir, j'avoue que là aussi je n'ai pas de réponse définie puisque nous savons tous qu'il n'existe pas « une » méthode mais « des » méthodes de formation des enseignants, d'autant plus qu'en ce domaine plusieurs variables endogènes et contextuelles sont à prendre en considération.

Mon propos n'est pas donc de dresser un bilan des résultats théoriques ou des démarches empiriques qui indiqueraient les modes d'intervention de l'enseignement supérieur en matière de formation des enseignants (Puis-je d'ailleurs avoir cette prétention !), mais de tenter, en prenant comme point de repère le programme tunisien « Approche par les compétences », de montrer l'intérêt de la démarche d'élaboration des curricula dans la formation des enseignants, et le rôle de l'enseignement supérieur en tant qu'acteur et médiateur en ce domaine.

J'essayerai plus précisément à travers ce texte de répondre aux trois questions suivantes^{vi} :

- Comment la démarche curriculaire doit-elle faire partie de la formation des enseignants ?
- Comment cette démarche détermine-t-elle aussi cette formation ?
- Enfin, en quoi est-ce de la responsabilité du supérieur ?

Mon intervention sera donc articulée ainsi :

Puisqu'il s'agit là d'une formation moyennant la démarche curriculaire, il me paraît légitime pour commencer de revenir sur le sens de l'acception « curriculum », de l'évolution sémantique du concept.

Ensuite je présenterai rapidement le projet tunisien « approche par les compétences », les conditions de son apparition et ses objectifs principaux.

En troisième lieu j'essaierai de mettre en exergue la relation dialectique qui existe entre la démarche curriculaire et l'action de l'enseignant. En quoi la participation de l'enseignant dans l'élaboration curriculaire est à la fois formatrice et génératrice de savoirs.

Enfin, je tenterai de préciser le rôle de l'enseignement supérieur dans la formation des enseignants par la démarche curriculaire.

Qu'est-ce qu'un curriculum ?

Dans son acception traditionnelle, un curriculum désigne « un programme d'apprentissage prescrit par une institution scolaire, c'est-à-dire des contenus d'enseignement finalisés, subordonnés à des objectifs transmis méthodiquement et donnant lieu éventuellement à une évaluation »^{vii}. Par la suite ce concept s'est développé pour désigner, au-delà des contenus-matières et des finalités, l'ensemble du processus d'éducation et de formation avec ses différentes variables et à ses différents niveaux, incluant ainsi les méthodes pédagogiques et précisant les modalités d'évaluation.

D'autre part, des auteurs (parmi eux : P. Perrenoud, 1984 ; V. Isambert Jamati, 1990 ; V. De Landsheere, 1992 ; X. Roegiers, 2001,...) ont montré qu'il existe différents types de curriculum. Ainsi, ils distinguent :

- *le curriculum apparent ou formel*, désignant le curriculum prescrit tel qu'il est explicité dans les textes officiels. Ce sont les parcours scolaires dans leur différenciation par niveau et par branches, les cycles et les disciplines avec leurs programmes et leur allocation horaire, enfin la nature des cours et des exercices prescrits et leurs changements ;
- *le curriculum réel*, qui désigne non plus les plans d'étude et les contenus d'enseignement officiellement prescrits, mais les choix effectifs de l'enseignant, ce qui est réellement accompli durant l'année par l'ensemble de la scolarisation en tant que développement des capacités et modification des comportements chez l'élève ;
- *le curriculum caché (hidden curriculum)* : c'est « tout ce que l'école véhicule comme valeurs implicites à travers des choses aussi différentes que l'organisation en filières, les critères d'admission, la politique de recrutement des enseignants, la conception des

apprentissages, le statut donné à l'erreur, etc. Il représente ce que l'on fait effectivement, mais qui n'est pas explicite, et que l'on ne veut pas toujours avouer. C'est néanmoins celui que l'élève perçoit. » (Roegiers, 2001, p103)

J.M. Deketele (cité par Roegiers, 1997, p. 39) préconise l'existence d'un autre type de curriculum :

le curriculum latent : selon De Ketele, le curriculum latent est « la synthèse du curriculum apparent et du curriculum caché, dans la mesure où il représente explicitement l'intention réelle, dans toutes les composantes :

- le type de relation entre l'enseignant et l'apprenant ;
- le type de gestion de la classe ;
- le type de gestion de l'établissement.

Par exemple, le choix d'une méthode pédagogique, la mise de place d'un mode de gestion participative au sein de l'établissement,..., font partie du curriculum latent, dans la mesure où on est conscient de leur pouvoir et (...) qu'on les manipule, au sens positif du terme, consciemment, explicitement. »

Mais selon X. Roegiers (2001), il faut aller encore plus loin dans l'approche curriculaire. En particulier, l'auteur insiste sur les quatre aspects suivants du curriculum :

- *Le caractère contractuel et évolutif du curriculum* : En effet, le curriculum n'est pas toujours issu directement d'une politique éducative définie clairement et orientant l'action. Bien au contraire, il est souvent le fruit d'une *négociation*, « négociation 'en douceur' qui vient finaliser un cheminement commun à différents acteurs ou au contraire négociation 'dure' entre des acteurs qui ont des positions divergentes, négociation 'horizontale', par exemple entre spécialistes de différentes disciplines, ou au contraire 'verticale', entre décideurs et gens de terrain. » (p. 100). D'autre part, un curriculum n'est jamais figé ni sacré. C'est souvent un corpus qui évolue selon des facteurs liés au contexte. Ce caractère évolutif du curriculum est même souhaitable dans certaines situations. notamment dans la formation professionnelle où l'on assiste perpétuellement à l'apparition de nouveaux métiers suscitant des nouvelles connaissances.
- *Les niveaux d'opérationnalisation du curriculum* : Selon Roegiers, la démarche curriculaire se situe non seulement au niveau politique ou macro social, mais elle doit être opérationnelle à tous les niveaux d'analyse d'une situation définis par Ardoine en 1966. C'est-à-dire, les niveaux : intra personnel (ou d'individus) ; interrelationnel (ou d'interaction entre deux personnes) ; microsociale (ou de groupe de

personnes); méso-social (ou d'une organisation) et enfin, macrosocial (ou de la société tout entière).

- *La présence simultanée de plusieurs aspects du curriculum*, à savoir les caractères: *apparent, réel, caché* ou *latent* évoqués supra, je n'y reviens pas.
- *Enfin, l'ouverture sur l'environnement* : En effet, un curriculum n'est jamais un ensemble fermé destiné à être confiné à l'intérieur d'un établissement. Il est au contraire ouvert sur l'environnement aussi bien politique qu'économique ou socioculturel. La pédagogie de l'alternance par exemple est une parfaite illustration de cette ouverture du curriculum sur le monde extérieur à l'institution scolaire.

En conclusion, on peut dire qu'un curriculum est un corpus d'actions pédagogiques beaucoup plus complexe et beaucoup plus riche qu'un simple programme d'enseignement. Il définit aussi bien les contenus que les modes de gestion, de réalisation et d'évaluation du processus d'enseignement ou de formation et de ses effets attendus sur le terrain. Il est souvent le résultat d'une négociation plus ou moins consensuelle entre différents partenaires. À ses différents niveaux d'opérationnalisation, il peut être apparent ou réel, caché ou latent. C'est un ensemble ouvert dans la mesure où il est en interaction perpétuelle avec son environnement, d'où son caractère évolutif.

Approche par les compétences : un nouveau projet pour remédier aux échecs et aux inégalités scolaires

Afin de ne pas m'écarter du thème principal de ce colloque à savoir le rôle de l'enseignement supérieur dans la formation des enseignants, je me garderai de présenter le projet dans ses détails. Une présentation sommaire du projet me semble néanmoins nécessaire dans la mesure où elle nous fournit une idée d'ensemble sur la nature et les objectifs de l'élaboration curriculaire inhérente à ce projet. Ce qui permettra par la suite de montrer comment l'enseignement supérieur, en s'impliquant dans une telle démarche en tant que partenaire actif, peut en faire un terrain très fécond de production de nouveaux savoirs opérationnels et d'animation formative au bénéfice des enseignants et des acteurs éducatifs en général.

Qu'est-ce que l'approche par les compétences ?

L'approche par les compétences, empruntée dans son essence, au monde du travail et de management de l'entreprise, est un mode d'élaboration et d'action pédagogique qui préfère, chez les enseignés, la capacité assez stable de *mobilisation sensée des savoirs* dans des situations réelles aux savoirs eux-mêmes (Perrenoud, 1997, 2000). Son objectif principal est d'introduire plus d'*efficacité*, d'*efficience* et d'*équité* dans le système scolaire. Mais elle vise aussi l'établissement de liens entre la culture

scolaire et les pratiques sociales et à rendre opérationnels le transfert et la mobilisation des connaissances dans différents contextes (Perrenoud, 2000), d'où son caractère pragmatique. Cette nouvelle approche de l'enseignement et de la formation ne cesse ces dernières années de gagner du terrain aussi bien dans les pays développés que dans les pays dits en voie de développement.

Le projet tunisien « Compétences de base »

En Tunisie, malgré les efforts considérables investis dans le domaine de l'enseignement (le budget annuel de l'État alloue, généralement, plus de 20 % des fonds publics au chapitre de l'éducation), les taux d'échec et d'abandon sont élevés dans l'école de base (9 ans d'études pour les enfants de 6 à 15 ans). De nombreuses réformes ont été adoptées pour pallier ce problème, mais les progrès étaient insuffisants car l'ancien curriculum était exprimé, pour l'essentiel, en termes de contenus (Roegiers, 1997).

Le programme « approche par les compétences de base » lancé en 1995-96 et qui a pour objectif général l'amélioration de la performance du système éducatif, met l'enseigné (et non les contenus) au centre de l'activité d'apprentissage. Sa visée est tripartite : 1) améliorer l'efficacité du système éducatif (taux de réussite et qualité des enseignements) ; 2) améliorer l'efficacité du système (moyens investis / résultats obtenus) ; 3) rendre le système plus équitable (offrir les mêmes chances à tous les élèves). (Sellami et Roegiers, 2000).

Dans sa phase expérimentale, ce programme concernait 65 écoles situées dans 8 gouvernorats différents. Mais il est en voie de généralisation dans tout le pays. Ainsi, en l'an 2000 l'expérimentation a été étendue sur plus de 500 écoles, soit 10 % du nombre total des écoles primaires, réparties sur les 23 Directions Régionales de l'Enseignement (Sellami et Roegiers, 2000).

La compétence est définie par ce programme comme « la mobilisation des acquis de l'élève dans une situation significative qui appartient à une famille de situations, comme la définissent actuellement de nombreux auteurs dont Le Boterf (1995) et Perrenoud (1997) »^{viii}. Le terme « compétence de base », quant à lui, signifie « que l'on met l'accent sur les compétences qui doivent être maîtrisées par les élèves pour passer dans l'année supérieure »^{ix}.

Remarquons enfin que ce programme a opté pour une « pédagogie de l'intégration » (Roegiers, 2001) qui, dans sa forme simplifiée, consiste à définir des compétences de base à faire acquérir dans chaque degré du premier cycle (En Tunisie, 1 degré équivaut à 2 années d'études) en ensembles hiérarchisés, et l'intégration de chacun de ces ensembles dans une macro compétence. Cette macro compétence appelée Objectif Terminal

d'Intégration - O.T.I. - (De Ketele, 1989, Roegiers, 2001, ...) marque la fin d'un degré d'études et constitue l'unique repère pour l'évaluation finale des acquis des élèves (Sellami et Roegiers, 2000).

Démarche curriculaire et formation professionnelle des enseignants

En dépit de la multiplication depuis quelques années des travaux sur, d'une part, la démarche curriculaire et d'autre part celle de la formation professionnelle des enseignants, la rareté – voire parfois l'inexistence (à ma connaissance) – de travaux qui mettent en liaison ces deux démarches est pour le moins surprenante. Pourtant cette liaison existe dans les faits et il semble bien que la dimension formatrice de la démarche curriculaire soit loin d'être négligeable.

Cette dimension formatrice prend toute son ampleur aux deux niveaux « micro » et « mésosocial » (niveau des équipes de travail et niveau des institutions scolaires), mais elle peut – et doit – être aussi opérationnelle aux trois autres niveaux définis par Ardoino en 1966 (intra personnel ou individuel, inter relationnel, macrosocial).

- *Niveau microsociale* : Il s'agit là d'une démarche strictement individuelle. En Tunisie, Le lancement du « programme Compétences de base » a été l'occasion pour de nombreux enseignants d'entamer, à titre individuel, un processus de réflexion sur cette nouvelle réforme afin de s'informer et s'auto-former.
- *Niveau mésosociale* : La participation des enseignants aux différents groupes de travail installés au niveau des Directions Régionales de l'Enseignement, a été l'occasion pour eux de s'informer, d'interagir avec leurs pairs et d'appréhender leur pratique professionnelle à partir d'une logique différente de celles qu'ils avaient l'habitude d'utiliser.

Mais l'interaction entre la démarche curriculaire et l'action de l'enseignant est aussi génératrice de nouveaux savoirs. Ainsi par exemple, bien qu'il se soit appuyé au départ sur « le modèle de l'expertise »^x, le programme tunisien « Compétences de base » s'est considérablement enrichi par les apports respectifs des groupes de travail régionaux (niveau mésosocial) et des réflexions individuelles des enseignants et éducateurs exposées à travers les revues spécialisées et les débats télévisés (niveau intrapersonnel). Autre exemple : les opérations de « transposition interne » que font les enseignants pour traduire le programme d'études en contenus de cours et d'exercices (Perrenoud, 1998).

L'on voit donc le caractère dialectique qui régit la relation entre l'action éducative (au sens large du terme) de l'enseignant et la démarche curriculaire.

Mais quel rôle pourrait-on assigner à l'enseignement supérieur dans l'action formatrice des enseignants basée sur la démarche curriculaire ?

Enseignement supérieur et formation des enseignants : intérêt de la démarche curriculaire

La tendance de plus en plus généralisée d'« universitarisation » et d'« académisation » de la formation des maîtres (Bourdoncle, 1994) assigne à l'enseignement supérieur un rôle grandissant en matière de formation des enseignants.

Étant donné son caractère *multidimensionnel* (composantes multiples : contenus, objectifs, méthodes pédagogiques, gestion, évaluation,...) et son caractère *intégratif* (articulation et interdépendance de ces composantes), la démarche curriculaire en éducation semble être pour l'enseignement supérieur un excellent outil d'intervention pour former le personnel enseignant. D'autant plus que, comme l'a signalé à juste titre V. de Landsheere, « dans la conception contemporaine, la prise des options fondamentales relatives à la formation des maîtres et à son organisation relève du processus général de construction des curriculums »^{xi}.

L'intérêt de cette démarche réside notamment dans les larges possibilités qu'elle offre pour lier la théorie à la pratique et décloisonner le monde de la formation initiale et le monde de la formation continue.

L'expérience du programme tunisien « Compétences de base » a mis en évidence l'importance du rôle de l'enseignement supérieur dans la formation professionnelle des enseignants via la démarche curriculaire.

Ce programme a lié praticiens de l'éducation et chercheurs de l'université dans une entreprise commune.

La participation d'un certain nombre d'enseignants à côté des universitaires à la conception et la négociation du projet, et l'intervention des universitaires dans la formation des autres enseignants au nouveau curriculum, a eu un double effet formateur :

- Pour les enseignants, une meilleure prise de conscience de l'intérêt de la recherche comme moyen d'auto-formation, d'enrichissement de leurs connaissances théoriques et de perfectionnement de leur pratique professionnelle. Par exemple dans certaines circonscriptions sont initiées des recherches action visant à développer et à valider des outils spécifiques aux écoles rurales, comme une recherche action sur la pratique du tutorat, ou encore une recherche action sur l'organisation d'une classe à plusieurs niveaux (Sellami et Roegiers, 2000). Ces recherches action ont été menées par

des praticiens de l'éducation (enseignants, directeurs d'écoles, assistants pédagogiques, inspecteurs) en coopération avec des unités de recherche de l'ISEFC de l'université de Tunis.

- Pour les enseignants-chercheurs, la prise de conscience du rôle de la formation continue des enseignants comme « noyau de réflexion » pour mieux organiser la formation initiale de manière à créer une meilleure harmonie entre les deux systèmes (M. T. Estrella, 1991).

En Conclusion

La production des savoirs par la recherche, la transposition didactique de ces savoirs ainsi qu'une partie considérable de l'élaboration curriculaire sont aujourd'hui des missions incontestables de l'enseignement supérieur. D'où la responsabilité grandissante de celui-ci dans :

- la formation professionnelle des enseignants ;
- une meilleure ouverture sur le terrain des pratiques éducatives.

La démarche curriculaire semble être particulièrement intéressante en matière de formation des enseignants car, de par sa richesse et la diversité de ses composantes, elle offre des possibilités d'intervention tant au niveau théorique qu'au niveau pratique ainsi que des possibilités de combinaison des ces deux niveaux d'intervention.

Elle permet aussi aux universités d'établir un lien entre la formation initiale et la formation continue et de repérer de la sorte les décalages qui existent entre la formation qu'elles proposent aux futurs enseignants et la réalité du terrain, et donc y apporter remède.

ⁱ En France par exemple, il y a eu depuis 1990 unification de la formation des enseignants et donc fusion de toutes les structures préexistantes au sein d'une structure unique, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), qui sont destinés à former des Professeurs du primaire et du secondaire. Dans d'autres pays, par contre, et pour des raisons diverses notamment financières, on n'est toujours pas parvenu à cette unification. En Tunisie par exemple, les Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres (ISFM), offrent une formation professionnelle générale de deux ans aux futurs instituteurs ; alors que les professeurs de collèges et de lycées sont recrutés parmi les titulaires de maîtrise universitaire par le biais d'un concours national (le CAPES).

ⁱⁱ Harry JUDGE a signalé, à juste titre, que pendant longtemps, « la formation des enseignants a entretenu des rapports ambigus et mouvants avec ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui le Supérieur », et que « *la transmission de l'enseignement a été en effet l'une des fonctions originelles de l'Université : former des lettrés pour ensuite les habiliter officiellement à enseigner, après leur avoir inculqué les connaissances de base* » ; in « Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères ». INRP, 1991 ; p. 47.

ⁱⁱⁱ Discours de Habib Bourguiba, premier président de la république tunisienne, prononcé devant les cadres de l'enseignement à Bizerte le 15 octobre 1968 : « *...dès le début de ma carrière, j'avais entrepris d'éduquer les citoyens...Mais, du jour où nous avons pris en main la machine du pouvoir, ... il m'est apparu que les discours et les contacts directs mais intermittents, si efficaces qu'ils aient été dans la période coloniale, ne suffisent pas pour remodeler systématiquement les Tunisiens, en faire des hommes modernes, capables de comprendre les impératifs du progrès et leurs obligations de citoyens. C'est la tâche de l'enseignement.* » ; in « Discours sur l'éducation ». République tunisienne. Secrétariat d'Etat à l'Education Nationale ; p. 37.

^{iv} A titre d'exemple Abdelwahab BOUHDIBA (cité par Aziz KRICHEN) note en 1978 que sur 100 enfants qui entrent à l'école primaire, 1 seul arrive au terme de ses études secondaires et sort avec le baccalauréat. KRICHEN, Aziz. « *La Fracture de l'intelligentsia* » ; in « Tunisie au présent, une modernité au-dessus de tout soupçon ? » ; ss. la dir. de Michel CAMAU. Paris CNRS, 1987 ; p. 314.

^v DE LANDSHEERE, Gilbert ; « *L'état actuel des recherches sur la formation des enseignants et des formateurs* » ; in « Recherches scientifiques et formation des enseignants et des formateurs ». Actes du VIème Congrès International de l'APELF. Caen, 1989 ; p44.

^{vi} Je tiens à remercier vivement le professeur Guy Berger de m'avoir aidé à formuler ces questionnements.

^{vii} DANVERS, Francis ; « 700 mots-clés pour l'éducation ». Presse Universitaire de Lille, 1994 ; p. 68.

^{viii} SELLAMI, Abdelmalek et ROEGIERS, Xavier « *Le Programme des Compétences de Base en Tunisie* » ; in BOSMAN, Christiane, MARIE-GERARD, François et ROEGIERS, Xavier : « Quel avenir pour les compétences ? ». p 67. De Boeck Université. Bruxelles 2000.

^{ix} Ibid.

^x Cf. ROEGIERS, Xavier. « *Les logiques d'élaboration du curriculum* » ; in « Analyser une action d'éducation ou de formation. ». De Boeck Université. Paris, Bruxelles, 1997., p. 155.

^{xi} DE LANDSHEERE, Viviane. « L'éducation et la formation ». PUF, 1992 ; p. 350.