

Atelier 4 : Définition des curricula et des connaissances à transmettre

Coordonnateurs : Jean Bornarel et Teresa Longo

Secrétaires : Laurdith Bodet et Magdalena Fasano

Le travail de groupe de l'atelier 4 a été caractérisé par l'importance des différences entre les participants.

Il y avait tout d'abord des différences d'origine nationales puisque, parmi les 12 participants de l'atelier qui ont régulièrement participé aux séances de travail, il y avait 1 Algérien, 7 Français, 2 Canadiens, 1 Congolais, et 1 italienne qui travaille en France.

Il y avait également des différences quant aux champs de travail et centres d'intérêt des participants puisqu'une majorité de ceux-ci portaient de leur expérience de formation des enseignants dans des Institutions de formation supérieure et ont ainsi présenté au groupe des communications liées aux didactiques des disciplines et/ou aux problèmes de la transposition didactique ou encore à la relation entre savoir savant et savoir enseigné. Un autre participant, professeur d'Université de Physique, s'intéressait quant à lui principalement aux problèmes du management de la formation.

D'autres participants provenaient de la recherche en éducation, mais de différents domaines comme celui des politiques éducatives ou encore des sciences cognitives.

En bref, sociologues, didacticiens et praticiens de la gestion de l'éducation se sont retrouvés à discuter autour de la notion de "curriculum", terme riche de références culturelles et politiques issues de contextes et perspectives très différents.

Le thème du curriculum

Dans cet atelier de travail de groupe, nous avons mesuré toute la difficulté qu'il y avait à discuter autour d'un mot : "le curriculum", qui n'est que depuis peu diffusé de par le monde, y compris en France. Le sens de ce mot peut être construit à partir de champs d'intérêt différents propres à chaque utilisateur.

Dans notre groupe, ce terme est alors devenu : les programmes, la gestion des savoirs, la gestion des parcours de formation, la gestion des compétences.

Des langages différents se sont confrontés lors de nos échanges, surtout la langue du didacticien qui regardait le parcours de formation de l'enseignant comme un processus riche de contradictions et d'éléments à connaître et à partager pour mieux comprendre et agir et la langue du gestionnaire qui s'intéresse quant à lui « au socle de savoirs que l'on désire ou désirerait voir

acquis par les titulaires de la certification, du diplôme, du grade.. Ce qui implique de s'interroger sur les évaluations des savoirs qui seront mis en place pour certifier les acquis de l'étudiant ' » (Bornarel J.).

Ce sont donc deux significations du terme curriculum qui reprenaient le débat politique actuel sur les réformes de la formation, qui se sont confrontées, même si, au cours des échanges de l'atelier, les différentes positions ne se sont pas explicitement présentées. Le « non » dit politique s'est par contre caché derrière un langage technique, moral ou pragmatique qui n'a pas aidé à la compréhension réciproque.

Le déroulement des discussions de l'atelier

Dans le respect de l'esprit des organisateurs du Colloque et, en accord avec les participants, les coordinateurs ont choisi de ne pas commencer par les communications. Ceci étant, il a été difficile de lancer le débat puisque chaque participant avait lu un nombre assez limité de communications ou bien alors n'en avait tout simplement pas pris connaissance. Pendant la discussion, les participants n'ont pas une seule fois fait référence aux textes lus. Ainsi, chaque intervenant est resté fortement attaché au contenu de sa communication propre.

La réflexion orientée par des thèmes de discussion qui pouvaient se dégager des communications de l'atelier a eu également du mal à s'articuler du fait du manque d'harmonie entre les deux coordonnateurs de l'atelier.

En effet, ces derniers, malgré deux réunions organisées avant la première séance du travail de groupe de l'atelier, n'ont pas réussi trouver un accord sur les contenus de discussion à présenter : fallait-il partir des problèmes de la formation en général ou fallait-il partir des problèmes de la formation des enseignants ainsi comme ils avaient été posés au travers des communications ?

Faute d'accord, les coordonnateurs ont proposé ce débat à la première séance.

Les « didacticiens » du groupe nous invitaient à la spécificité en partant de leur propre expérience mais nous ne sommes pas parvenus à la généraliser parce que, à chaque abstraction, nous avons besoin de nous arrêter sur les concepts alors utilisés.

Le « gestionnaire » du groupe nous invitait par contre à la réflexion sur « les formes », sur les procédures, sur les méthodes de construction d'une formation quelconque par rapport à un éventuel demandeur de formation. Cette posture gênait certains autres participants parce que trop idéologique et trop abstraite si l'on considérait les problèmes d'expérience de terrain et de théorie sur les didactiques soulevées dans certaines communications.

Le groupe a donc cherché un compromis en choisissant comme thème de discussion le curriculum de l'enseignement supérieur et en particulier le

rapport entre savoirs académiques et savoirs professionnels. L'idée d'une « distance » nécessaire de la culture académique des finalités professionnelles a été acceptée par la totalité des participants en tant que principe, mais, sur les caractéristiques d'une formation plus adaptée aux besoins du monde de la production, différents avis ont été émis. Cette problématique a été particulièrement touchée au moment de la discussion sur les diplômes : quelle relation trouver entre curriculum et référentiel professionnel ?

Cette question conduit à celle de qui participe à la construction du curriculum : les académiciens, les politiciens, les employeurs ? Cet aspect du problème a été posé sans un réel approfondissement.

Les questions liées à « quel type de savoir pour la formation initiale des enseignants » supplantaient les questions de la politique des diplômes.

En effet, une majorité des participants avait présenté des réflexions sur la transposition didactique et sur le rapport entre savoirs savants et savoir enseigné. Il est évident que ce thème a à faire avec la formation initiale, pour ce qui concerne les savoir à proposer à un enseignant en formation, mais la démarche de ceux qui venaient des Institutions de formations se présentait dans toute sa particularité : tout discours sur les contenus de la formation initiale doit partir des expériences d'enseignement, des problèmes posés par l'école. Est-ce que l'enseignant, en salle de classe, transmet les savoirs savants et, si cela n'est pas vrai, comme plusieurs recherches le montrent, faut-il l'assumer et dans la formation, donner plus d'importance aux didactiques ? Ou bien faut-il alors que l'enseignant soit bien solide dans la discipline pour mieux pouvoir transmettre les savoirs scolaires ?

Les collègues du Canada ont favorisé cette piste de réflexion à partir d'un autre élément ressorti de leur expérience : les enseignants en formation présentent en effet beaucoup de lacunes sur les aspects les plus élémentaires d'une discipline. Comment en formation, faut-il tenir en compte de cela ? L'expérience canadienne suggérait une construction des savoirs de la part des enseignants à partir de la pratique.

Cela a soulevé beaucoup de polémique dans l'atelier : entre ceux qui étaient pour une sélection à l'entrée à partir d'une définition de minima de connaissance requise et ceux qui considéraient que, en formation, il est aussi possible de récupérer des connaissances de base. Comment ? Par un rattrapage des connaissances disciplinaires ou par une mise en situation de pratique ?

Les opinions furent ainsi des plus contrastées et les collègues canadiens ont eu droit aux conseils les plus variés. Mais le problème est resté ouvert. La réduction du problème des connaissances disciplinaires aux problèmes du manque de connaissance de base semble avoir banalisé la discussion sur la relation qu'il y a entre connaissances des disciplines et pédagogie.

Aussi, l'impasse fut faite sur des pistes de réflexion intéressantes exprimées dans les communications de Dahmani, Dollo et d'autres intervenants,

malgré tout leur intérêt théorique. Ces participants soulignaient, dans leur texte, l'importance d'une formation qui remonte aux savoirs savants, pas pour les « rattraper », mais pour les reconstruire avec une rigueur théorique et une connaissance épistémologique.

Cette partie du débat a mis en évidence la difficulté de partage des résultats de la recherche sur les didactiques lesquels, par contre, étaient bien présents dans les textes écrits.

La difficulté de communication a été encore plus marquante au moment où, le problème du rapport entre science savante et science enseignée a été posé par les pays qui ont vécu la colonisation et qui subissent encore l'impact culturel causé par le transfert des connaissances scientifiques produites dans les pays du Nord. La difficulté d'apprentissage des jeunes Africains dans les domaines des sciences, le manque de rigueur conceptuel de l'enseignement ne sont-ils pas à imputer au fait que certaines connaissances et expériences des cultures du Sud ne sont pas prises en considération et que les enseignants sont formés et travaillent sur des matériaux de production du Nord? Les communications des collègues africains ont été riches d'éléments d'expériences concernant l'enseignement de la physique et de son sens dans un contexte africain.

L'expérience d'Ecole Normale des collègues africains a également permis d'ouvrir le débat sur d'autres disciplines qui peuvent constituer la base d'un curriculum de formation. Un collègue africain a posé le problème de l'enseignement de la « Didactique générale ». Les collègues des autres pays ont écouté la question avec grande surprise ; il s'agissait d'une discipline non enseignée dans leur propre pays, mais qui était indiquée par un mot que n'avait pas le même sens dans leurs pays. Malheureusement cette réflexion a provoqué plus de scepticisme que de curiosité.

Les difficultés à discuter autour de la didactique générale a provoqué l'ouverture d'une ancienne discussion sur le sens des mots : « didactique », « pédagogie », « didactique générale ». Ce problème revient dans toutes les occasions internationales où il y a une présence française vu que le sens français du mot didactique se construit dans une situation dans laquelle la pédagogie a une importance réduite et non autonome. Au cours des échanges du groupe, nous avons bien vu la difficulté de tous, mais en particulier de ceux qui ont une langue « forte » à se détacher d'un sens univoque des mots et de se mettre du point de vue de ceux qui utilisent les mêmes mots dans des contextes historique et philosophique différents.

Par ailleurs la définition de mots et des concepts a occupé une bonne partie de notre temps et de nos énergies et ceux qui ont su écouter et se mettre dans d'autres contextes étaient rares. La plupart des participants étaient plutôt perdus.

Autres thèmes abordés pendant la discussion

- la réforme européenne des cycles supérieurs

- le rapport entre université et formation. Les propositions de réforme des IUFM en France et les possibilités d'intégration de la formation des enseignants dans l'Université

Quelques considérations du secrétaire de séance

La discussion a été éparpillée et la communication difficile parce que :

- les participants n'avaient pas lu les textes présentés ou ils n'en avaient lu qu'une partie.

Chaque participant a posé des problèmes qui l'intéressaient, mais les participants n'ont pas trouvé de thème autour duquel travailler ensemble ;

- le titre de l'atelier « curriculum .. » ne correspondait pas aux communications qui se focalisaient surtout sur la didactique des disciplines

- les animateurs, n'étant pas d'accord sur le type de synthèse des communications à présenter, n'ont pas pu /su coordonner le groupe

- les animateurs n'ont ni permis aux participants de s'exprimer sur leurs attentes quant au travail de groupe de l'atelier, ni créé une situation d'intérêt réciproque.