

Résumé du débat Regards croisés Matinée d'étude du 20 mars 2010

Religions – sciences. Discours croyant et discours scientifique.

Sachant que déjà en tant qu'adultes ce n'est pas toujours facile, comment va-t-on amener les élèves à pratiquer cette mise à distance ? Là je ne peux que donner des pistes : ce que je travaille avec mes élèves, qui sont déjà des grands, mais qui n'ont jamais fait d'histoire des religions avant, c'est de vraiment distinguer le discours croyant (c'est très schématique ce que je fais, au niveau philosophique c'est discuté) et le discours scientifique. L'un des deux discours n'est pas plus élevé que l'autre, plus digne. Il ne s'agit pas de les mettre en confrontation. J'explique aussi qu'un théologien peut très bien avoir un discours et croyant et scientifique.

Au-delà de la culture générale, il y a des questions qui se posent, religions-sciences, et qui traversent la société, des questions d'aujourd'hui. Et je pense qu'en étudiant les religions de cette façon-là, en se posant ces questions de démarche, comment on peut distinguer ces deux types de discours, on approche aussi les questions de société plus larges.

Identités plurielles.

Dans la personne elle-même, on peut avoir plusieurs identités. L'identité qu'on développe à l'école, c'est une identité scolaire qui est ce qui nous réunit, tout en cultivant une identité familiale, traditionnelle. Parfois il y a des tensions entre elles, mais il n'y a pas d'incompatibilité.

Prosélytisme.

Sur le prosélytisme, Enbira a fait une déontologie fort convaincante. Celui qui fait du prosélytisme commet une faute professionnelle grave. C'est non négociable.

La demande des élèves.

A propos des contenus, gardons à l'esprit que les élèves sont *affamés* de contenus, c'est la première chose qu'ils demandent ! « On a discuté du temps, mais je sais même pas ce qui s'est passé à telle époque » ; il faut savoir répondre à ça.

L'élève et son milieu.

À l'école, on favorise la capacité de prise de distance, de construction de l'objet. C'est vrai, et c'est légitime. Il n'en reste pas moins qu'il y a réellement un potentiel de conflit cognitif et idéologique dans cette prise de position. C'est une des constantes de la modernité occidentale que d'avoir opposé une façon de connaître à une autre. Et il n'y a pas de doute, il faut le prendre pour un fait : pour le croyant, l'objet de sa croyance c'est la réalité. Et c'est sa manière de connaître. C'est un vrai problème. Lorsque vous parlez de l'évolution à un enfant ou à un jeune qui est convaincu du créationnisme, vous violez sa conscience, plus que simplement son degré ou sa capacité de connaître. D'une certaine façon, il y a là un conflit fondamental qui implique la personne et son environnement social. L'élève n'est jamais seul, il vient là avec ses parents intériorisés, avec une communauté religieuse qu'il fréquente et que ses parents apprécient, etc.

Formation des enseignants.

La question qui se pose c'est : sommes-nous, comme enseignants, préparés à affronter ce conflit ? Pas simplement à dire « les choses sont comme je les dis ». Un fait est toujours construit, les faits que je prétends être des faits sont toujours des faits construits, à partir d'une épistémologie, d'une manière de penser. La vraie question est dans certaines classes : comment je rencontre des élèves qui sont profondément islamistes ? Comment je les rencontre en leur parlant de l'islam comme je le construis, à partir de ma connaissance d'Occidental, même si elle est bonne, même si elle est approfondie, même si je suis très bon ? Je vais heurter cet élève, et je vais me heurter avec lui. On ne peut pas nier ce conflit.

C'est parmi les questions qui sont posées dans la formation des enseignants. Comment on aborde cette situation-là ? Les enfants de milieux intellectuels et cultivés, qui sont préparés depuis leur petite enfance, qui sont baignés dans un rapport très moderne à la réalité (on peut interroger, on peut construire rationnellement, etc.), tout ça c'est bien. Les autres sont probablement le problème. On a vu ça avec quelques exemples d'enseignants primaires, c'est très sensible. Comme l'escargot, l'enseignant rentre immédiatement ses tâteurs, et il est bloqué ; il ne sait plus faire. C'est juste une question posée : je crois que ce n'est pas si simple.

Vous avez donné l'exemple d'enseigner l'évolution. En tant qu'enseignante j'ai vécu cette situation. Je pense que cela ne pose absolument aucun problème. Il y a un conflit, il y a nécessité de conflit. Je donne la parole à l'élève, il exprime son point de vue et nous concluons à la fin du cours qu'il maintient son point de vue, c'est son droit, mais l'enseignement n'a pas dévié de sa ligne. Je pense que de toute manière tous les savoirs n'ont pas à être enseignés dans toutes les branches que ce soit, ne sont pas neutres. Moi ça ne me dérange pas du tout que l'école se trouve dans ces savoirs en opposition, parfois, avec des croyances personnelles. Je crois au contraire que cela aide à la construction du sujet. Ce qui ne nous enlève pas, évidemment, la responsabilité de ce qu'on fait, et qu'on doit garder un maximum de cohérence, pas de prosélytisme, etc.

Enseignement à dotation horaire. Différenciation des degrés.

Mme Durisch Gauthier préconise un enseignement spécifique d'histoire et sciences des religions dès le degré 7 en particulier. Mais elle insiste sur le « en particulier » ! Elle n'exclut pas un enseignement antérieur. Simplement, elle s'est située par rapport à sa formation et à sa fonction (de didacticienne au secondaire 1 et 2). Elle précise que bien sûr, les trois ordres ne vont pas aborder le fait religieux de la même façon. Dans les petites classes, les élèves ont plus tendance à croire ce que l'enseignant dit, et à le prendre au premier degré. S'il dit quelque chose, c'est que c'est vrai. « La maîtresse a dit ». À partir des degrés 7, on commence à avoir un travail de mise à distance, à pouvoir accepter qu'il y ait deux discours sur une même réalité.

Formation initiale. Contacts avec les didacticiens.

Question: L'intégration d'une unité "fait religieux" (connaissances scientifiques et compétences didactiques) dans la formation initiale des enseignants : comment la concevoir pour qu'elle puisse être reconnue par tous comme indispensable ?

Cette unité "fait religieux" devrait-elle être connectée d'une manière ou d'une autre à une unité "philosophie", "éducation civique", "histoire" ou autre ?

- Sacrée question, celle de la formation initiale ! On peut difficilement imaginer une unité didactique des faits religieux à l'intérieur de chaque discipline. Donc d'un point de vue organisationnel, la possibilité serait d'avoir une unité à part, mais qui pourrait être à la fois ressource pour les autres didactiques et participer à des cours en duo avec des didacticiens d'histoire, de géographie, d'éducation à la citoyenneté, etc.
- Je vois un problème déjà maintenant : on arrive avec une nouvelle unité d'enseignement des faits religieux, je ne sais pas comment les didacticiens d'histoire vont recevoir ça. D'histoire, de géographie, d'éducation à la citoyenneté. C'est vrai que si quelque chose se met en place, il faudra vraiment travailler avec eux. Il y a déjà un traitement à l'intérieur de l'histoire, de la géo. Il faudra faire l'inventaire, mais c'est délicat, vraiment, et je pense que chaque unité didactique est différente : la didactique d'histoire, ce n'est pas la didactique de géo, parce qu'il faut penser qu'en sciences humaines il y a une didactique par discipline, donc ça fait beaucoup de monde ! Dans ce nouvel Institut de formation, je n'ai pas encore d'idée très précise là-dessus mais ça doit forcément se faire en collaboration.

Cursus obligatoire d'histoire des religions ?

Est-ce qu'il est concevable d'imposer dans les disciplines histoire, géographie, histoire de l'art, philosophie, etc., l'intégration d'un certain nombre de sujets, d'éléments ? À supposer que ce soit possible, ça ne me paraît pas tellement compliqué, techniquement, les enseignants de toutes ces disciplines ne sont pas ignorants dans ces domaines. Deuxième chose, je vois mal comment une didactique spécifique va pouvoir se glisser dans chacun de ces domaines. Est-elle même si nécessaire que ça ?

Peut-on imaginer, dans la formation initiale de ce nouvel Institut, que les enseignants d'histoire, de géographie, d'histoire de l'art etc., passent par un certain nombre d'heures d'histoire des religions ?

Causes des lacunes actuelles chez les enseignants.

Pour qu'un message passe, on sait qu'il doit être convaincant et très bien préparé. Actuellement, c'est dans la formation des enseignants qu'il y a quelque chose à voir. Parce que les gens qui sont à la tête de classes maintenant ont passé par un enseignement qui n'a jamais eu cette préoccupation du fait religieux. « Il faut parler des fêtes » ; mais je vous défie de savoir si le 80% des enseignants eux-mêmes seraient capables de donner des explications ! Donc pour moi, avant la grille horaire et le problème pratique, on devrait insister nous sur la formation.

Restructuration de la formation initiale. Des formations complémentaires.

Il est vrai qu'il y a une restructuration de la formation initiale qui est très importante et complexe, quand on pose la question de savoir quelle sera l'intégration du fait religieux on n'a pas le temps, on n'a pas la place, on a d'autres priorités, et ça mettra 5-10 ans, à mon avis, avant qu'ils puissent modifier les structures qu'ils sont en train d'essayer de mettre en place. Par contre nous sommes en train de travailler sur une possibilité de faire ce qu'on appelle des « formations continuées », c'est-à-dire après cette formation initiale, il pourrait y avoir des dispositifs de formation complémentaire, notamment ce qu'on fait maintenant, l'enseignement spécifique aux adultes, aux enseignants des collèges et des ECG pour adultes. Ça pourrait être une idée, un dispositif de formation complémentaire qui pourrait venir après les 1 ou 2 ans de formation initiale qui sont déjà très chargés.

Limites de la formation facultative.

On salue l'effort qui est fait pour la formation continue, notamment pour le post-obligatoire, mais c'est vrai qu'on se retrouve face à ce bon vouloir des enseignants.

Commission paritaire. Formation continue.

C'est une question statutaire, qui a été négociée avec les représentants des enseignants : la formation continue est obligatoirement facultative ! On ne peut pas imposer une formation continue aux enseignants. Autrement, il y a la possibilité du recyclage, si on considère qu'il y a une obligation, un besoin de former tout le monde.

Formation dans la durée. Même formation pour tous.

Concernant ce débat formation initiale / formation continue : il ne faut pas oublier que la carrière d'un enseignant, c'est 40 ans. Il ne faut pas s'imaginer qu'on doit absolument tout former au départ. Il faut une maturité, une maturation des choses. Homogénéité de formation pour tous les enseignants !

Aspect stimulant de l'approche transversale (cf. concept de transversalité dans le PER)

Le modèle exposé le 4 avril, c'est le modèle qui est idéal à mes yeux. Je suis bien consciente que dans le contexte genevois, il n'allait pas être suivi, pour des raisons historiques que je peux très bien comprendre. Maintenant, je trouve aussi très intéressant comme situation d'enseigner les faits religieux à travers différentes disciplines. Je trouve ça assez stimulant comme projet. La difficulté que je vois, c'est que ça demande une grande cohérence.

Le temps disponible.

Je veux rappeler ce que l'éducation citoyenne représente dans une grille horaire. C'est une heure en 8^e, et une demi-heure en 9^e (une heure tous les 15 jours). Vous voyez tous les champs qu'on va aborder.

Transversalité.

Il ne s'agit pas de surcharger l'éducation citoyenne : je pense qu'il y a quand même beaucoup de disciplines dans lesquelles on peut intégrer le fait religieux, sans faire du soucissonnage, ni diluer.

Possibilités et limites de la liberté des enseignants.

Il faut être conscient qu'au CO les enseignants sont très libres, notamment en histoire. On n'a pas de manuel d'histoire, chaque enseignant construit son cours. Il y a des séquences données par le DIP, mais peu, et finalement chaque enseignant a la liberté de choisir les documents lui-même. D'un enseignant à l'autre, on pourra voir certains sujets complètement esquivés et dans le cours d'à côté un accent particulier mis sur tel ou tel point, dont le fait religieux. Un livre de français a été distribué cette année aux 7^{es}, il y a toute un chapitre sur la Bible qui à mon avis est très bien fait, donc ce n'est pas un problème pour les enseignants de français de s'en emparer, et de faire ce sujet avec les élèves. Alors du coup, quid pour nous ? Avec les grands textes, on devrait intervenir sur les mêmes thématiques, il ne faut pas qu'il ait de répétitions, il ne faut pas non plus que les sujets soient esquivés. La coordination va être compliquée.

Epreuves communes et PER.

Il n'y a pas d'épreuves communes en histoire et éducation civique au CO, parce qu'il n'y a pas d'enseignement commun. Par contre il y a un plan d'études.

Éthique et conseils de classe. Approches diverses de la philosophie.

Je vais donner un exemple : avec le groupe « No8 à l'école laïque », on a traité la question de l'éthique. Alors on a entendu le même discours : Non, ce n'est pas possible parce qu'on a un programme déjà tellement chargé. Et quelqu'un a dit : Mais quand on fait les conseils de classe, on peut très bien ouvrir la question éthique. Le matériel Enbri « Vivre ensemble » est tout à fait compatible avec ça. Il y a des façons d'entrer en matière transversales. Quant à la question de la philosophie : où je ne vois pas clair, c'est que tout le monde est d'accord, il faut que les grands textes philosophiques soient connus, mais quand on fait l'approche philosophie Michel Sasseville et compagnie ça n'est pas la découverte des grands textes philosophiques, c'est la communauté de recherche.

PER et dotation horaire.

Travail sur les plans d'études. C'est une véritable cible mouvante : d'un côté on nous dit qu'il n'y a pas de place, pas d'heures, etc., et après on nous décrit des espaces de liberté où chacun fait un peu ce qu'il veut, il n'y a pas vraiment de directives, donc on a quand même le sentiment qu'il y a de l'espace !

Abondance de demandes.

Ce problème d'intégrer de nouveaux enseignements dans les branches, on l'a dans toutes les branches ! Moi j'enseigne la biologie, nous nous sommes retrouvés confrontés à une baisse je crois de 50% de notre champ de programmes, avec tout ce qu'il fallait intégrer, l'éducation sexuelle, la santé, toutes sortes de choses très intéressantes mais au fil des années les fondamentaux de base ont dû diminuer parce qu'il fallait intégrer d'autres apports. Donc je crois que ce débat est très profond, très important au DIP par rapport à « on n'en peut plus de tout ce qu'il faut faire en plus ».

Liste des capacités transversales.

Le Plan d'études romand relie 5 capacités transversales : communication, collaboration, pensée créatrice, stratégie et réflexion métacognitive, démarche réflexive et sens critique. L'enseignement du fait religieux me semble parfaitement entrer dans le développement de la dernière.

Evolution de la situation.

Si on est là, c'est qu'une volonté politique a été exprimée. Il ne faut pas être trop pessimiste. Je ne crois pas qu'on soit en train de discuter de la problématique de la même façon qu'il y a 15 ans. Je crois que la volonté politique est là, mais c'est une volonté politique à la genevoise donc pas toujours aisément perceptible... si on parle du Sonderfall Genève, en disant qu'on n'arrive jamais, non, je crois que beaucoup de choses se sont passées.

Pistes de recherche.

Il y a eu une évolution, c'est certain. Mais ce qui apparaît, c'est qu'elle est très lente. Et elle est probablement d'autant plus lente qu'il nous faut inventer quelque chose que le système d'enseignement ne connaît pas : un enseignement qui n'a pas d'heure. Pour le pilotage de l'enseignement, en l'occurrence, le fait que les enseignants du CO et les autres soient extrêmement libres de choisir les thèmes qu'ils retiennent est à la fois une chance et un problème. Troisième élément, un enseignement de culture religieuse et humaniste qui n'est pas un enseignement spécifique, c'est un véritable défi. Nous avons environ 12'000 enseignants, et on peut dire que c'est 12'000 ordinateurs avec des systèmes d'exploitation incompatibles entre eux. C'est la quadrature du cercle !

Un défi : reconstruire le sens du religieux aujourd'hui.

Peut-être que parmi les réflexions que nous devrions faire, reconstruire le sens du religieux aujourd'hui. Pas seulement il y a 500 ans, mais qu'est-ce que ça signifie aujourd'hui ? Et pour moi, la pluralisation des croyances, la désaffection des églises, la réduction des pratiques religieuses, c'est un fait religieux comme les autres.

Inculture des élèves et des enseignants.

En réalité dans nos classes, nous avons des enseignants et des élèves qui sont aussi incultes les uns que les autres par rapport à ces deux questions. La question que je me pose actuellement, c'est si on n'est pas sollicités d'une certaine façon à reconstruire une vision de la modernité XXI^e siècle qui inclue l'histoire de la et des religions, mais qui inclue aussi l'apport considérable de la science à la compréhension du monde, qui était au préalable une des vocations de l'Église, ou des Églises. C'est cette transition-là que je ne sens pas lorsqu'on parle de l'enseignement du fait religieux.

Précieux : le temps de cerveau disponible.

Ce qu'il y a de plus rare dans un système d'enseignement, c'est le temps d'élève. Le temps de cerveau disponible. C'est une lutte permanente autour de cette denrée rare. Deuxième remarque : je me souviens quand on a décidé que les enseignants d'histoire notamment avaient une assez grande liberté pour choisir les objets qu'ils traitaient, qu'ils introduisaient dans leur enseignement, l'idée de base était que ce qu'il importe que les élèves apprennent, ce n'est pas tellement des détails de chronologie ou d'objets historiques précis, mais c'est plutôt la démarche.

Objectifs atteints ?

La question qu'on peut se poser aujourd'hui, c'est dans quelle mesure cet objectif qui était d'introduire les élèves, dans une approche du temps structurée, organisée par une réflexion, dans quelle mesure ce but est encore présent dans les esprits des enseignants, des dirigeants et d'autres ? C'est important de voir que c'était voulu, mais ce n'est pas nécessairement réalisé pour autant.

Nécessité d'une épistémologie des sciences.

Ce ne sont pas seulement les religions qui ont besoin de cette approche et des distinctions, mais les sciences elles-mêmes. C'est ce que j'ai préconisé en enseignant la physique, l'épistémologie des sciences, c'est-à-dire qu'il y a aussi beaucoup d'idéologie dans la façon d'enseigner les sciences, on les enseigne souvent avec des présupposés positivistes, mais sans les dire. C'est tout cela qu'il faut introduire, c'est pour ça que ce qui vous est préconisé pour l'enseignement de l'histoire part d'une réflexion fondamentale qui est très heureuse, à mon avis. Mais ça n'est pas fait partout : dans les plans d'étude de physique, il n'y a pas encore d'invitation à avoir un travail épistémologique.

Les questions existentielles.

Là par exemple, plusieurs parmi vous ont parlé des questions existentielles, du problème du sens, aider l'élève à se situer... De mon point de vue, toutes ces questions-là rentrent déjà dans la sphère épistémologique des questions religieuses, des questions croyantes, dans lesquelles on peut avoir un souci du point de vue social ; à mon avis, ça ne peut pas être une tâche si on veut se tenir à cette division épistémologique qui me semble importante et qui est tout à fait acceptable pourvu qu'on arrive à intégrer l'élève dans la réflexion sur cette distinction elle-même. L'élève doit avoir des connaissances, bien sûr, parce qu'on ne peut pas parler de l'épistémologie de façon abstraite, ce n'est pas un cours d'épistémologie philosophique, on le fera sur des bases, des textes, des récits, mais l'élève doit être invité à réfléchir sur ce que cette distinction signifie dans l'école.

Ce qui est important c'est de montrer qu'il y a deux démarches possibles pour aborder les choses. Deux démarches qui ont des présupposés épistémologiques différents, les deux valables à l'intérieur de leur système propre, qui ont la même dignité mais qui doivent être absolument séparées. Donc il n'y a pas de « un peu plus » ou « un peu moins ». On ne peut pas être « un peu moins prosélyte » ou « un peu plus religieux » ; ça ne veut rien dire.

...mais c'est la vraie vie...

c'est la vraie vie, oui, mais on ne peut pas baser un enseignement sur ça, on ne peut pas proposer un programme qui soit « un peu moins prosélyte » ou « un peu moins religieux ». Il faut le baser, à mon avis, sur cette distinction épistémologique fondamentale.

Responsabilité de l'école et du monde de l'enseignement

On a parlé du conflit avec l'enseignant ou l'élève, à mon sens c'est un conflit nécessaire. Je dirais même qu'on va le forcer à faire ça. Il y a un moment où l'institution prend ses responsabilités et si elle heurte des gens qui ne sont pas d'accord... on parle de l'école publique, qui est l'expression d'une autorité démocratique établie. L'autorité doit s'assumer. Ce conflit est absolument nécessaire, et justement l'école a décidé qu'elle allait forcer l'élève à se décentrer.

Les questions sociales vives.

Par rapport au conflit : il y a toute une réflexion maintenant dans les instituts de formation sur les « questions sociales vives ». Des questions qui viennent à l'école soit via les contenus scolaires eux-mêmes, soit via les élèves. L'école déteste ça. L'école, ce qu'elle aime, c'est des savoirs mis à distance, froids, et qui ont été institués il y a 20 ou 30 ans, comme ça on est sûrs que ça va passer. Ce n'est pas une critique, c'est comme ça qu'elle fonctionne. Mais on comprend pourquoi : on aime mieux avoir du recul. Mais il se trouve quand même que dans nos sociétés où on cultive l'éducation à la citoyenneté, où les élèves sont amenés à donner leur avis, qu'ils le donnent, qu'ils arrivent avec des questions ! Et qu'est-ce qu'on fait avec tout ça ? Cette réflexion autour des questions sociales vives n'est pas liée au religieux : en histoire, comment on aborde la Shoah en classe ? Qu'est-ce qu'on a le droit de faire, jusqu'à où on peut discuter de la Shoah ? Ce sont des questions compliquées, ces questions sociales vives ; d'ailleurs elles se sont d'abord posées en histoire. Il ne faut pas seulement les lier aux questions religieuses ou à des identités très fortes : elles sont problématiques pour l'école de toute manière et il y a toute une réflexion maintenant pour savoir comment on va les traiter, et une des formes privilégiées, c'est le débat.

Opinions et connaissances.

Il y a des lieux où on peut exprimer des opinions, et des moments où on traite des connaissances, où on n'est pas censés exprimer des opinions. Des modalités pédagogiques qui ne sont pas les mêmes suivant ce qu'on veut travailler. Ce qui peut être aussi intéressant, et j'en reviens à l'école genevoise, c'est de faire une partie sur l'éducation à la citoyenneté, je pense que c'est une discipline plutôt axée sur le débat, qui peut prendre en charge ces questions sociales vives.

Les concepts fondamentaux.

Il y a aussi un autre aspect : « connaissance et démarche ». Culture générale et démarche. J'aimerais mettre un troisième élément : les concepts fondamentaux. Organiser les savoirs. Je ne crois pas beaucoup aux savoirs qui sont juste donnés ; comment les organiser ? Les organiser autour de concepts comme « mythe », « sacrifice », peut aussi amener à un début de comparatisme, à dire que dans telle culture, être pratiquant ce n'est pas la même chose que dans telle autre. Mais il faut avoir des concepts qui nous permettent de visiter deux traditions.

Organiser les contenus. Passer des savoirs savants aux savoirs enseignés.

Si on commence par des concepts comme le rite, on se pose la question de la limite ! C'est ce que dit Philippe Borgeaud, le religieux ce n'est pas simplement quelque chose d'institué, au centre, dans une bouteille fermée : il faut aussi voir ce qu'il y a aux marges, parce que ça nous apprend beaucoup sur le fonctionnement du religieux. Il me semble que si on pouvait avoir à la fois démarche, contenus et notions qui permettent d'organiser les contenus, ce serait bien. Mais je suis déjà dans l'opérationnel ! J'aimerais bien faire un colloque là-dessus, parce que ne sont pas des choses qui sont encore tellement développées à l'obligatoire et au post-obligatoire. A l'Université, c'est clair que ça se fait, mais comment on passe de ces savoirs savants aux savoirs enseignés, c'est aussi un de mes thèmes, comment on passe de ce savoir académique, universitaire, savant, comment on le fait vivre dans l'école, comment on l'utilise dans les classes.

Cohérence dans la formation des enseignants. Transmettre des savoirs et se poser des questions.

Je suis abasourdi par l'énormité de la tâche que vous avez accomplie depuis des années sur ce sujet. Il me semble que la seule cohérence possible repose sur la formation de l'enseignant, qui doit à la fois assumer une base de connaissances théoriques, historiques et philosophiques, et doit pouvoir organiser ces savoirs, être capable de mener une démarche de distinction épistémologique sur un type de savoir et un autre, les ayant assumés lui-même en tant que personne, croyante ou non, et en aidant à faire assumer ceci à des élèves qui se posent des questions, et en plus les réponses aux questions sociales vives qui se présentent au fur et à mesure et qui compliquent la tâche, qui sont hyper-nécessaires mais probablement le déclencheur de beaucoup d'interrogations, et étant donné qu'on se dit qu'il y a une demi-heure chaque semaine, je me demande de quelle façon nous pouvons organiser une cohérence de tout cela si ce n'est par une formation vraiment ultra-performante et très rigoureuse, un cursus où on enseignerait autant à transmettre les savoirs qu'à se poser les questions, à acquérir les notions, et cela de façon absolument indépendante de la formation que l'enseignant a pu avoir en géographie, en histoire, etc. Comme vous le dites très bien, ce n'est pas une tâche qui commence. On enseigne avec ce que l'on est. L'enseignant est quelque chose pendant les 40 années de sa carrière, et peut-être que dans la formation initiale très rigoureuse, type universitaire, qui tienne compte des deux versants, autant de la didactique que des connaissances acquises, je pense que c'est vraiment la base de la rigueur mentale de l'enseignant, parce qu'il faudra compter après avec cet éparpillement d'heures, de tâches, de niveaux, etc. . à compléter chaque année pour ceux qui sont intéressés par une formation très rigoureuse comme celle que vous êtes déjà en train de faire et dont vous parlez au Groupe interdisciplinaire.

Débat retranscrit par Marie-Jeanne Nerfin

23.04.2010

Des choix à opérer

La matinée du 20 mars fut riche en réflexions et en échanges humains. Puisqu'il s'agit de « croiser les regards », on peut se demander si cette rencontre n'a pas été un cas d'application de la mise en oeuvre des **capacités transversales** dont parle le PER que nous résumons ainsi:

Capacité à collaborer. Développement l'esprit coopératif et sur la construction d'habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe.

Capacité à communiquer. Mobilisation des informations et des ressources.

Capacité à développer une démarche réflexive et un sens critique pour prendre du recul sur les faits et les informations.

Capacité à développer une pensée créatrice Flexibilité dans la manière d'aborder toute situation.

Capacité à développer des stratégies. Gérer et améliorer les démarches d'apprentissage et formuler des projets personnels de formation.

La question qui se pose alors est : Comment conserver l'essentiel de l'apport de chaque participant-e afin de fortifier la mémoire et d'alimenter les discussions ultérieures ?

Les pages qui suivent vont essayer d'y répondre mais disons d'abord quelques mots du processus de rédaction.

Une précaution avait été prise: Avec l'accord des participant-e-s toute la réunion a été enregistrée. Mais comment exploiter le contenu de ces cassettes? Les phases de l'élaboration ont été les suivantes: Dans un premier temps, les enregistrements ont été transcrits mot à mot (verbatim). Pour différentes raisons il n'était pas souhaitable de s'inspirer du style « Mémorial du Grand Conseil » dont la sténotypie restitue le détail du déroulement chronologique. Puis pour diminuer le volume, nous avons regroupé par thèmes. Mais ce n'était pas si simple, car les thèmes s'entremêlent... Nous avons finalement opté pour le découpage en petites séquences auxquelles nous avons donné un titre. C'est un choix dont le but est de préserver la liberté d'expression de chacun tout en restituant des intuitions fugitives et créatives nées dans le feu des échanges.

Nous disposons maintenant d'un petit inventaire de questions récurrentes et de nouvelles pistes de réflexion. Nous espérons qu'elles pourront servir de base aux discussions et aux décisions ultérieures car il est temps d'agir.