

DISPOSITIFS ALTERNATIFS POUR L'ÉDUCATION SCIENTIFIQUE AU LYCÉE EN FRANCE ET AU BRÉSIL

Introduction.

Cette réflexion concerne une contribution de recherche sur les pratiques enseignantes en cours, issue des résultats partiels d'un travail de thèse de doctorat. Dans le cadre de la réforme des lycées, nous menons une étude comparée entre les travaux personnels encadrés (TPE) en France, en contrepoint à la partie diversifiée du curriculum au Brésil que nous appelons ici travaux pédagogiques innovateurs (TPI). Il s'agit de rendre compte, de la mise en place sur le terrain de ces dispositifs dans la dimension pédagogique, vis à vis de l'appropriation par les enseignants des textes institutionnels ainsi que de leur pratique personnelle.

Le travail de terrain est composé de 16 entretiens semi directifs (8 dans chacun des pays), avec des enseignants de Biologie/Géologie Physique/Chimie. Les analyses prennent pour base les textes fondateurs de ces dispositifs qui recommandent la formation d'un élève critique et autonome par le biais de la réalisation d'un travail personnel et interdisciplinaire.

L'analyse nous a permis de repérer dans les discours des enseignants, dans la dimension pédagogique les catégories, l'appropriation des textes par les enseignants et la pratique personnelle indéniant le rôle de l'enseignant, le type de travail, les critères d'évaluation et les difficultés.

Nous commençons notre propos par le contexte de la mise en place des dispositifs au Brésil et en France, suivi de l'appropriation des enjeux, la pratique personnelle des enseignants, et finalement, en conclusion nous considérons, l'impacte de la mise en place des dispositifs.

Les textes institutionnels, recommandent que les enseignants adoptent des pratiques autres que celles employées habituellement en salle de classe, tout en privilégiant l'autonomie et l'acquisition des connaissances des élèves d'une façon contextualisée et interdisciplinaire, ce qui justifie le choix de discuter ce thème.

I. Contextes de la mise en place des dispositifs

Cette problématique remet en question les postures adoptés par les enseignants lors de l'encadrement des travaux des lycéens brésiliens et français. Il existait dans les pratiques enseignantes une forme d'accommodation générale qui a suscité des discussions et qui a favorisé la mise en place d'une innovation pédagogique visant le changement des structures

disciplinaires rigides existantes dans les systèmes éducatifs, ainsi que la formation d'un citoyen conscient, responsable, critique et autonome.

Les TPI, constituent une partie du curriculum, traité dans la LBD, Loi de Directives et des Bases de l'Éducation (1996), comme celle qui est exigée par les caractéristiques régionales et locales de la société, où l'élève sous l'encadrement d'un professeur, a la possibilité de choisir un sujet, de développer un projet et de présenter les résultats à la communauté scolaire. Tandis que les TPE proposent que les élèves, sous l'orientation d'au moins deux professeurs de la série, choisissent les sujets, à partir d'un thème national fourni par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN 2000b). Les élèves développent des projets de recherche, ils présentent les résultats obtenus devant un jury. Les TPE sont caractérisés par une stimulation des procédures de l'élève, dans un travail interdisciplinaire et personnel.

Les TPE apparaît dans les classes de première et de terminale en France, tandis que les TPI sont implantées dans les trois séries du lycée, au Brésil. Les deux dispositifs ont été mis en place graduellement dans les deux pays.

A fin de mieux comprendre l'implantation des réformes réalisées dans différents pays, nous faisons appel au rapport de Delors (1996) où nous lisons : l'éducation scolaire fournit l'autonomie à l'élève pour qu'il choisisse ce qui est plus important pour son apprentissage, de telle façon qu'il puisse contribuer pour le progrès de la société où il vit avec la participation des individus et des communautés.

1.1. Au Brésil

Les transformations sociales et la révolution technologique dans le contexte scolaire brésilien, ont suscité la mise en place de stratégies nouvelles ayant pour objectif l'amélioration de l'image défavorable par rapport aux pays développés.

La réforme brésilienne est traduite par la LDB n° 9394/96, elle est réglementée par des Rapports, des Résolutions, des Circulaires émis par le Conseil National de l'Éducation (CNE). La loi met en évidence la nécessité d'établir des directives pour l'éducation dans tous les niveaux et systèmes éducatifs, Brésil (article 26 1996). La Loi prévoit l'autonomie du projet pédagogique des établissements scolaires, à fin de contextualiser les contenus avec les caractéristiques régionales et locales des élèves.

Par rapport au curriculum, les TPI ont une dimension qui doit être intégrée à la base nationale commune, de façon que le curriculum ait un sens global, pouvant être développée par le biais de projets, conduits par groupes d'élèves, suivis par les enseignants, avec l'utilisation des nouvelles technologies.

Favoriser une éducation qui permet le développement intellectuel de l'élève est l'objectif du dispositif. Mitrulis (2002), en ressort que l'enseignement au lycée doit suivre les transformations dans les relations sociales, dans la production et dans l'organisation du monde du travail, favorisant l'autonomie, et la construction auto gérée de la connaissance.

1.2. En France

La dernière réforme de l'enseignement a débuté après la consultation nationale de 1998, où on recherchait à identifier quelles types de connaissances à enseigner dans les lycées démontrant le désir d'implanter des dispositifs innovateurs. L'échec scolaire dans les classes de seconde, et le mécontentement des élèves dans les rapports avec les professeurs, justifient la mise en place de cette innovation, Toulemonde (2003). La réforme des lycées a été implantée graduellement et est enregistrée dans la lettre "Un lycée pour le siècle XXI" Simon et Périé (2000).

Les TPE visent à enseigner et à apprendre autrement, Crindal et Andrieu (2004). Ils expliquent que ces dispositifs proposent une forme de travail où les objectifs d'apprentissages ne sont pas définis d'une forme disciplinaire, où les élèves sont impliqués dans un processus autre que celui proposé par l'éducation régulière. Ils préparent les élèves aux nouveaux défis, ils sont prévus dans l'emploi du temps des élèves, aussi bien que dans celui des professeurs et sont caractérisés par le travail autonome et pluridisciplinaire.

II. Méthodologie

Le travail de terrain comprend 16 entretiens semi directifs (8 dans chacun des pays, alors que les couplages disciplinaires y sont différents), avec des enseignants de Biologie/Géologie Physique/Chimie. Les analyses prennent pour base les textes fondateurs de ces dispositifs. Ces textes recommandent la formation d'un élève critique et autonome par le biais de la réalisation d'un travail personnel.

Les principales questions posées sont les suivantes : Comment les enseignants se sont-ils appropriés des textes institutionnels ? Quelles postures les acteurs ont-ils adoptés vis à vis des élèves ? Quelle contribution ces dispositifs apportent-ils à la pratique professionnelle de chacun ?

III. Résultats

Les résultats obtenus jusqu'à présent montrent qu'à l'intérieur des pratiques enseignantes des professeurs interviewés, des innovations existent dans les actes d'enseignement et d'apprentissage qui vont au-delà de la simple transposition des pratiques traditionnelles.

Les professeurs font des références constantes à des postures d'enseignement progressiste (stimulateur/facilitateur), libératrice (accompagnateur/encadreur), rénovatrice progressiste (inducteur/directeur) du côté brésilien. Intéactives (discutant/stimulateur), non directive (spectateur/encadreur), critique sociale (professeur/expert) du côté français. Ces postures telles qui sont apparues n'ont pas été prévues dans les objectifs initiaux des dispositifs, mais elles sont fondamentales dans l'intervention professionnelle de chacun.

Les professeurs brésiliens partagent leurs avis entre le travail interdisciplinaire et disciplinaire, et que ce travail est développé de façon contextualisée et en équipe, tandis que

les professeurs français insistent sur le travail interdisciplinaire et en équipe. Malgré ces résultats quelques enseignants français mentionnent le travail disciplinaire.

Ces mêmes professeurs portent des opinions divergentes à propos du carnet de bord qui est mentionné par la quasi totalité des enseignants français tandis que chez les brésiliens cet outil n'est même pas mentionné.

D'une part, les enseignants français sont d'accord sur les critères évaluatifs suivants : la production écrite, la présentation oral, les démarches méthodologiques, l'implication de l'élève, la réalisation d'une expérience (pour une minorité) et l'esthétique du travail, ce dernier prend en compte la mise en forme de la production et les illustrations du dossier.

D'autre part les enseignants brésiliens évaluent la production écrite, la présentation oral, et l'esthétique du travail, sur ce point ils pointent fortement l'utilisation des nouvelles technologies et les illustrations du dossier. Les enseignants accordent une importance à des procédures que nous considérons scolaires comme : la présence, la ponctualité, la participation aux séminaires, aux débats, aux tables rondes et même à la réalisation d'un dictionnaire thématique.

III. Conclusion

L'analyse entreprise jusqu'à présent, indique l'existence de différentes logiques dans les discours des professeurs qui induisent des questionnements vis-à-vis de leurs pratiques enseignante. En dépit de la similitude identifiée dans les discours, nous observons que les enseignants français présentent une pratique, que nous considérons favoriser un travail plus homogène entre eux. Par contre les dires des enseignants brésiliens révèlent des attitudes qui démontrent le manque d'assurance dans les démarches due au manque d'une formation inadéquate à la mise en place du dispositif, ce qui peut produire des pratiques hétérogènes dans le contexte général du pays.

Les textes fondateurs recommandent que les professeurs développent de nouvelles pratiques, différentes aux pratiques habituelles dans la salle de classe. Or d'après les discours analysés ces changements ne sont pas survenus d'une façon homogène dans les deux pays à cause de divers facteurs: la formation initiale et la formation continue des enseignants, les difficultés des élèves, l'appui de l'administration entre autres.

En guise de perspective, nous proposons réinvestir les résultats des analyses effectuées dans la formation des enseignants.

Bibliographie

- Brasil (1996). Lei 9394 de 20/12/1996, Gráfica do Senado, Brasília.
- Crindal A. et Andrieu B. (2004). Changements de points de vue, de rôles et de postures dans les nouveaux dispositifs d'enseignement. In 7^e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, INRP, Lyon .
- Delors J.(1996). L'éducation : un trésor est caché dedans, Odile Jacob, Paris.
- Libâneo, J. C. (1984). Democratização da escola pública : pedagogia crítico-social dos conteúdos. Loyola, São Paulo.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2000-a). Enseignements Élémentaire et Secondaire- Rentrée 2000 dans les écoles, collèges et lycées d'enseignement général et technologique. Bulletin Officiel n° 3, 20 janvier.
- Mitrulis E. (2002). Ensaios de inovação no Ensino Médio, Cadernos de Pesquisa, n°. 116, pp. 217-244.
- Simon j. et Perier R. (2000). Organisation et gestion de l'Education Nationale, Berger-Levrault, Paris.
- Toulemonde B. (dir) (2003). Le système éducatif français et son administration, Administration et éducation. Septembre, Supplément à la revue trimestrielle.