

Editorial

Autor(en): **Bain, Daniel**

Objektyp: **Preface**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **16 (1994)**

Heft 2

PDF erstellt am: **14.09.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Editorial

Comment fonctionnent nos systèmes de formation?

Daniel Bain

Cette question sera abordée de différentes façons par deux manifestations organisées ou soutenues par la SSRE/SGBF en automne 1994. Elles auront déjà eu lieu quand cet éditorial paraîtra; notre propos n'est donc pas de leur faire de la publicité, mais de souligner de façon critique l'importance des thèmes proposés, en souhaitant qu'ils puissent être développés par la recherche dans nos cantons et abordés dans des articles de notre revue.

Mentionnons en premier lieu le congrès de notre société sur le thème: *Maîtres et élèves face au savoir, Lehrende, lernende – und das Wissen, Insegnanti e allievi di fronte al sapere*, qui aura lieu du 13 au 15 octobre 1994 à Neuchâtel. Son objectif général est d'examiner comment fonctionnent la transmission et l'acquisition du savoir, en particulier dans la relation maître-élève.

On trouve au centre de cette thématique un concept introduit il y a plusieurs années (notamment par Y. Chevallard) et qui depuis a fait florès: celui de *transposition didactique*. Comment passe-t-on du savoir constitué au niveau scientifique, le savoir savant, au savoir à enseigner, tel qu'il figure notamment dans les plans d'études ou les manuels, puis au savoir effectivement enseigné et éventuellement assimilé par les apprenants? Le congrès s'est donné le projet d'examiner ce processus dans ses différentes étapes et sous ses diverses facettes. A juste titre, il met d'abord en cause, dans ce processus, le rôle joué par les chercheurs, didacticiens et enseignants.

Les premiers apportent souvent leur caution scientifique à telle conception de l'enseignement des langues ou des sciences, jetant parfois l'anathème sur des programmes ou des méthodes jugés obsolètes ou inadéquats. On pourrait souhaiter de la part de bien de ces chercheurs plus de distance et de modestie par rapport à certaines de leurs propositions ou conclusions didactiques. Certes, ils admettent généralement dans leurs écrits que leurs modèles du fonctionnement

du savoir ne peuvent être utilisés immédiatement comme modèles du fonctionnement des apprentissages. Mais dans leurs interventions sur le terrain (conférences, expertises, par exemple), certaines précautions et réserves s'estompent. Les historiens et les sociologues de l'éducation ont certainement là un objet d'investigation très intéressant, mettant en jeu toute une série de facteurs contextuels qui interviennent dans la valorisation sociale de certaines connaissances scientifiques.

Les didacticiens s'efforcent d'adapter les nouveaux savoirs savants aux contraintes de la situation d'enseignement et d'apprentissage. A priori, personne ne conteste la nécessité de cette adaptation au public des apprenants et au contexte des apprentissages. Mais ce faisant, les spécialistes de la didactique contribuent en quelque sorte à la «scolarisation» des savoirs, avec des risques de dénaturation non négligeables. De nombreux articles ou ouvrages pédagogiques prennent plans d'études et manuels comme cibles pour montrer les perles, les erreurs ou les absurdités qu'ils contiennent, avec un impact pas toujours évident sur les producteurs de moyens d'enseignement.

Le dernier acte de la transposition didactique se joue dans la classe, dans la relation maître-élève. Au-delà des compétences particulières de chaque enseignant, il apparaît indispensable de s'interroger, dans ce cas également, sur le rôle du contexte scolaire sur les contraintes qui pèsent sur la situation d'enseignement-apprentissage. Un psychologue écrivait un jour que l'objectif primordial d'un enseignant est de ne pas se faire éjecter de sa classe! Vérité élémentaire que nous n'osons souvent pas nous avouer. Sous des formes moins dramatiques, la nécessité de contrôler la situation d'enseignement peut peser fortement sur les choix que fait le maître dans les contenus à enseigner ou dans ses méthodes: privilégier la grammaire plutôt que la rédaction de textes poétiques; faire résoudre les problèmes du manuel plutôt que de susciter les questions des élèves et les aider à trouver eux-mêmes la réponse...

La perspective de la transposition didactique peut certainement constituer une approche fructueuse pour s'interroger sur le fonctionnement de nos institutions de formation. A condition de l'enrichir en intégrant à côté des savoirs savants codifiés certaines pratiques sociales de références. A condition de prendre en compte la diversité des publics et des situations didactiques. A condition de ne pas réduire cette transposition à un simple processus opératoire de transformation, de la resituer dans ses contextes social, institutionnel et systémique. C'est toute cette complexité que le congrès s'est donnée pour objectif et ambition d'appréhender.

Dans ce processus de transposition, et plus généralement dans nos systèmes de formation, l'évaluation prend une place importante, souvent envahissante: le maître peut avoir parfois l'impression absurde d'enseigner plus en vue des contrôles institutionnalisés (examens, épreuves communes) que de l'assimilation des savoirs par ses élèves. Les évaluations opérationnalisent, illustrent et concrétisent les objectifs du plan d'études; si elles portent principalement sur des notions grammaticales, qui prendra au sérieux un programme qui prétend donner la priorité aux activités de communication et de libération? De ce fait, l'évaluation constitue un *révélateur* du fonctionnement des systèmes de formation en même temps qu'un *instrument de contrôle essentiel*, donc un enjeu

important pour tous les acteurs: directions, enseignants, parents ou élèves. *Fonctionnement de l'évaluation dans les systèmes de formation – Evaluation du fonctionnement des systèmes de formation*, tel est le thème du colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies en Education (ADMEE-Europe), organisé par le Centre de Recherches Psychopédagogiques du Cycle d'orientation avec le soutien de la SSRE à Genève du 19 au 21 septembre 1994.

Il s'agit de permettre tout d'abord à des chercheurs, formateurs et enseignants de faire le point sur l'évolution de ces dernières années et sur les réformes ou expériences faites dans divers domaines. Depuis plus de deux décennies on parle de promouvoir une évaluation plus formative, une auto-évaluation au service des apprentissages: ce discours a-t-il eu des effets dans la pratique? quels obstacles, notamment institutionnels, entravent un tel objectif et comment les surmonter?

Le colloque est aussi une occasion d'analyser et d'amender des projets en cours d'élaboration; il est bien dommage que nos réunions scientifiques ne servent pas plus souvent à une telle mise en commun des compétences et des expériences avec une visée prospective.

C'est aussi l'opportunité de revoir nos conceptions et schémas théoriques, qui sont souvent très sommaires et partiels par rapport à ce que les acteurs vivent sur le terrain. La tripartition traditionnelle entre évaluations prédictives, formatives et sommatives, par exemple, est très commode pour opérer certaines distinctions au niveau descriptif; elle ne permet guère d'avancer dans la compréhension des obstacles qui s'opposent à certaines innovations. Les nouveaux modèles intègrent notamment des dimensions psychopédagogiques (rôle de l'évaluation dans les apprentissages), sociales (interactions entre acteurs), écologiques (diversité des contextes de formation) et systémiques (fonctionnement de l'institution prise dans son ensemble).

L'approche historique de l'évaluation dans son évolution devrait également permettre de mieux saisir les mécanismes en jeu et constituer en quelque sorte un moyen de type réflexif ou métacognitif pour les institutions de se pencher sur leur fonctionnement de façon à mieux le maîtriser. Dans le domaine sur lequel porte le colloque de Genève, cette approche est malheureusement encore trop rare ou ne bénéficie pas des outils scientifiques mis au point par les historiens. C'est pourtant un des moyens importants qui pourraient rendre l'école «capable d'apprendre», pour reprendre le thème d'un congrès antérieur de la SSRE.

Le rôle d'un congrès n'est pas de clore le débat sur un sujet, mais bien d'établir ce que nous appellerions volontiers un «bilan prospectif», de relancer la recherche en lui donnant une nouvelle vigueur et de nouvelles pistes. C'est ce que nous attendons des deux manifestations dont nous venons de parler. Aussi ne manquerons-nous pas d'annoncer à nos lecteurs la parution des actes de ces deux colloques, en signalant les analyses ou propositions qui nous paraîtront les plus dignes d'intérêt pour le fonctionnement de nos systèmes de formation.