

**Guide d'accompagnement du cours DID 868  
à l'intention des répondantes et répondants locaux  
de PERFORMA**

**Lise Lapierre**

---

**Le Regroupement des collèges PERFORMA a subventionné la production de cet ouvrage. Nous le remercions de son soutien.**

On peut consulter la liste des ouvrages subventionnés par le Regroupement de collèges PERFORMA à l'adresse Internet suivante :

<http://www.usherbrooke.ca/education/departement/>

Les personnes membres du Regroupement des collèges PERFORMA peuvent obtenir un exemplaire de cet ouvrage ainsi que de tous les ouvrages subventionnés par ce Regroupement en s'adressant au répondant local PERFORMA de leur collège.

On peut emprunter un exemplaire des ouvrages subventionnés par le Regroupement des collèges PERFORMA à la bibliothèque de chacun des collèges membres de ce Regroupement ainsi qu'au Centre de documentation collégiale [Téléphone : 514-364-3320, poste 241 ; site Web : <http://www.cdc.qc.ca>]

Les personnes membres du Regroupement des collèges PERFORMA peuvent acheter des exemplaires à l'endroit suivant : Cégep de Sherbrooke

Publication sous la responsabilité du Cégep de Sherbrooke et de PERFORMA

Dépôt légal : 4<sup>e</sup> trimestre 2007  
Bibliothèque nationale du Québec  
Bibliothèque nationale du Canada  
ISBN 978-2-920916-58-0

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.

---

---

## Remerciements

Le *Guide d'accompagnement du cours DID 868 à l'intention des répondantes et répondants locaux de PERFORMA* a été rendu possible grâce à la recherche du Groupe de travail sur les savoirs des enseignants<sup>1</sup> sur l'enseignement de la matière (GT-SEEM), recherche qui a débuté en novembre 2003.

De novembre 2003 à septembre 2006, la recherche du GT-SEEM en didactique a été coordonnée par Danielle Raymond, professeure, Département de pédagogie, et membre du Groupe de recherche-action (GRA) de PERFORMA. Les membres du GT-SEEM de novembre 2003 à septembre 2006 ont été : Marie-Claude Bertrand (Cégep du Vieux Montréal), Marie-Josée Fortin (Cégep de Valleyfield), Bruno Geslain (Cégep Dawson), Lise Lapierre (ITA de St-Hyacinthe, puis personne-ressource à PERFORMA), Monique Thériault (Cégep de St-Jérôme). Mme Thériault et M. Geslain ont quitté en 2005 et ont été remplacés par Nicole Bizier (Cégep de Sherbrooke) en 2005 et Francine Authier (Cégep de Granby) en 2006. Depuis septembre 2006, la coordonnatrice est Françoise Ruel, professeure, Département d'enseignement préscolaire et primaire, membre du GRA et responsable de programmes à PERFORMA.

Ce *Guide* a donc été préparé par les recherches menées au GT-SEEM et mis au point suite aux expérimentations du cours DID 868 *Rapport aux savoirs et contenus à enseigner* qui ont eu lieu depuis l'automne 2005. Le cours DID 868 a été donné au Cégep de Sherbrooke par Nicole Bizier et Danielle Raymond (automne 2005), aux Cégeps de St-Jérôme (automne 2006), de Rosemont (hiver 2007), de St-Hyacinthe (été-automne 2007) et de Marie-Victorin (automne 2007) par Lise Lapierre. Les expérimentations de cours m'ont amenée à élucider les concepts et à faire travailler plus adéquatement les enseignants de la formation préuniversitaire, en sciences, et les enseignants de la formation générale.

Le présent document a été validé par les membres du GT-SEEM au fur et à mesure de son élaboration et de sa production.

Dans le travail d'élaboration et de rédaction de ce *Guide*, je tiens à remercier les personnes répondantes locales qui m'ont accompagnée lors des prestations de cours : Hélène Allaire (Cégep Marie-Victorin), Andrée Déry (Cégep de St-Hyacinthe), Louise Leblanc (Institut de technologie agroalimentaire, campus de St-Hyacinthe), Danièle Pelletier (Cégep de Rosemont) et Monique Thériault (Cégep de St-Jérôme). J'ai apprécié l'intérêt qu'elles ont manifesté face à ma préoccupation d'ajuster le cours aux enseignants du collégial. Un merci spécial à Louise Leblanc qui a participé au cours donné à St-Hyacinthe. Je suis reconnaissante aux enseignants qui m'ont permis d'utiliser leurs travaux dans le cadre du cours DID 868.

---

<sup>1</sup> Le masculin a été utilisé dans le seul but d'alléger le texte et ne constitue donc aucune discrimination à caractère sexiste.

---

---

Dans la production de ce *Guide*, je veux souligner le lien que Nicole Bizier m'a permis de maintenir avec le collège bénéficiaire, le Cégep de Sherbrooke – sans oublier le support affectif qu'elle m'a fourni en maintes occasions.

Mes remerciements sincères vont aussi à Léane Arsenault, directrice de PERFORMA, qui a d'abord assuré la continuité du GT-SEEM à son arrivée à PERFORMA en septembre 2006, puis a encouragé et appuyé la production de ce *Guide* et finalement a géré la mise en forme finale et la publication du présent document. Merci à Guylaine Jean, secrétaire de direction, pour la mise en forme finale de ce *Guide*.

Je ne saurais terminer ces remerciements sans souligner l'apport soutenu de mon conjoint, Jacques Marchand, à la réflexion que j'ai poursuivie sans relâche pour arriver à élucider les concepts centraux qu'on doit utiliser en didactique de l'enseignement collégial.

---

---

## Table des matières

<b>Remerciements .....</b>	<b>i</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>Première partie : Orientations et choix du Groupe de travail sur les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière.....</b>	<b>1</b>
1. Rappel du projet présenté à la Délégation collégiale de PERFORMA .....	4
2. Introduction .....	4
3. La didactique comme objet d'étude .....	6
3.1 1 <sup>er</sup> thème : de la notion de PCK à l'entrée dans le questionnement didactique.....	6
3.2 2 <sup>e</sup> thème : de la notion de transposition didactique à la notion de référence.....	8
3.3 3 <sup>e</sup> thème : la didactique des savoirs professionnels (Raisky, 1993, 1996, 1999, 2001) .....	11
3.4 4 <sup>e</sup> thème : la didactique professionnelle.....	13
4. La didactique comme production de cours.....	15
4.1 1 <sup>er</sup> thème : révision du plan cadre du cours PED 857.....	15
4.2 2 <sup>e</sup> thème : réorientation du cours DID 813 en activité collective (15 heures) .....	17
4.3 3 <sup>e</sup> thème : production et expérimentation du cours DID 868.....	19
4.4 4 <sup>e</sup> thème : activités du volet approfondissement du DE .....	22
5. Les rapports du GT-SEEM avec les répondants locaux de PERFORMA .....	23
6. Conclusion .....	23
6.1 L'élucidation des concepts .....	24
6.2 L'accent mis sur la formation technique .....	24
7. Références bibliographiques .....	24
<b>Deuxième partie : Le cadre conceptuel du cours DID 868.....</b>	<b>27</b>
1. Introduction .....	28
2. La plate-forme de travail .....	29
2.1 Les situations professionnelles typiques de l'enseignement collégial.....	29
2.2 La didactique comme champ de travail : les perspectives adoptées.....	30
3. La présentation générale du cadre conceptuel du cours DID 868 .....	31
4. Premier élément du cadre conceptuel : les finalités des programmes; l'attitude essentielle de l'enseignant selon sa discipline ou sa profession .....	32
4.1 Les finalités des programmes : prescription et reconstruction .....	32
4.2 L'explicitation de l'attitude essentielle dans la discipline ou la profession .....	34
4.3 L'attitude essentielle au service du programme dans lequel on intervient.....	35
5. Deuxième élément du cadre conceptuel : l'axe stratégique ou l'articulation des contenus sur les finalités – Partie 1.....	36
5.1 La fleur didactique ou les entrées dans le questionnement et la mise en œuvre didactiques.....	36
6. Deuxième élément du cadre conceptuel : l'axe stratégique ou l'articulation des contenus sur les finalités – Partie 2.....	43
6.1 La notion de situation.....	43
6.2 En formation technique : la situation professionnelle .....	44
6.3 En formation préuniversitaire et en formation générale : les pratiques sociales de référence.....	47
7. Troisième élément du cadre conceptuel : l'axe de la validation des références .....	49
8. Références bibliographiques .....	51
9. Glossaire.....	54

---

---

<b>Troisième partie : Planification détaillée du cours DID 868.....</b>	<b>57</b>
1. Introduction .....	58
2. Les plans de leçons.....	63
2.1 Cours 1 .....	63
2.2 Cours 2 .....	68
2.3 Cours 3 .....	71
2.4 Cours 4 .....	73
2.5 Cours 5 .....	75
2.6 Cours 6 .....	78
2.7 Cours 7 – Cours 8.....	80
2.8 Cours 9 .....	81
2.9 Sens des cours 10 à 14 .....	83
2.10 Cours 10 .....	85
2.11 Cours 11 .....	88
2.12 Cours 12 .....	90
2.13 Cours 13 .....	92
2.14 Cours 14 .....	94
<b>Quatrième partie : Les outils du cours DID 868.....</b>	<b>96</b>
1. Présentation .....	97
<b>Cinquième partie : Le plan cadre du cours DID 868 .....</b>	<b>245</b>
1. Introduction .....	246
2. Note préliminaire .....	246
3. Description officielle du cours .....	248
4. Cible de formation.....	249
5. Caractéristiques de l’activité .....	252
6. Approche pédagogique et essentiel du contenu de chaque étape du cours.....	252
6.1 Approche pédagogique.....	252
6.2 Essentiel du contenu de chaque étape du cours.....	252
7. La stratégie d’évaluation .....	260
7.1 L’évaluation formative.....	260
7.2 L’évaluation sommative.....	262
8. Médiagraphie.....	264

---

---

## Introduction

Dans l'histoire de l'enseignement collégial, plus particulièrement dans le domaine du perfectionnement du personnel enseignant, depuis le milieu des années '70 jusqu'à la fin des années '90, la préoccupation pédagogique a complètement dominé la scène. Comme le disait Laurin (1998, p. 18) : « J'ai étudié la notion de contenu d'enseignement au collégial sur une période de 30 ans, à travers dix textes officiels, du Rapport Parent au texte *Des collègues pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle* de la Réforme Robillard. Cette étude révèle une tension constante entre l'idée de contenu et l'idée de pédagogie. Ces deux notions paraissent en opposition, les textes soutenant que l'attachement de l'enseignant à son contenu empêche le développement de la pédagogie au collégial. [...] Pourquoi? J'y vois un corollaire du déplacement qui s'est opéré d'une pédagogie centrée sur le savoir à une pédagogie centrée sur l'élève. »<sup>2</sup>

Le *Guide* que vous avez en main ne rompt pas avec la "tradition pédagogique" mais veut donner toute sa place à la mise en œuvre d'un cadre de référence didactique approprié à l'enseignement collégial. Plus particulièrement, ce guide constitue l'aboutissement d'études, d'analyses et de réflexions qui originent des recherches de Raymond (1998)<sup>3</sup> sur les savoirs didactiques des enseignants. Cet apport au développement de la didactique de l'enseignement collégial a d'abord été investi dans l'élaboration du Microprogramme d'insertion professionnelle des enseignants du collégial (MIPEC). Cinq ans plus tard, une fois l'implantation du MIPEC complétée, le Comité de développement du 2<sup>e</sup> cycle à PERFORMA demandait à l'Assemblée générale de former un groupe de travail avec le mandat de développer l'activité obligatoire en didactique de la formation commune du DE (Diplôme en enseignement).

Donc ce *Guide d'accompagnement du cours DID 868 à l'intention des répondantes et répondants locaux de PERFORMA* représente le résultat des études et expérimentations conduites par les membres du Groupe de travail sur les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière (GT-SEEM). De novembre 2003 jusqu'à maintenant, le groupe de travail a mené à terme une double mission : construire un cadre de référence didactique et produire l'activité obligatoire en didactique du DE et de la MEC (Maîtrise en enseignement collégial).

Pour mener la recherche comme pour produire le cours DID 868 *Rapport aux savoirs et contenus à enseigner*, nous nous sommes tournées à la fois vers les chercheurs américains et les chercheurs franco-européens. Nous sommes entrées dans un questionnement didactique qui prend pour point de départ l'enseignant, c'est-à-dire la personne qui, dans sa situation professionnelle d'enseignement, construit ses acquis en relation directe avec la matière enseignée. Nous l'avons appelé la perspective du SUJET. Cette perspective représente une façon privilégiée et tout à fait coutumière de travailler à PERFORMA : partir de l'enseignant en exercice, lui permettre de s'approprier les concepts à l'étude,

---

<sup>2</sup> Laurin, S. (1998). Donner du sens au contenu d'enseignement dans les sciences humaines. *Pédagogie collégiale*, 13(3), 17-22.

<sup>3</sup> Raymond, D. (1998). La notion de « pedagogical content knowledge ». *Le Relais*, 9(1), 30-45.

---

l'entraîner dans un approfondissement de la problématique pour qu'il réinvestisse finalement ses apprentissages dans son enseignement. En résumé, la perspective du sujet place l'enseignant au centre du questionnement didactique; les enseignants sont placés en position de questionnement didactique, c'est-à-dire devant un ensemble de choix stratégiques concernant spécifiquement les contenus et leur organisation aussi bien au plan des programmes qu'au plan des cours.

Ainsi, le cours DID 868 s'adresse aux enseignants du collégial et prend en compte la situation d'enseignement au collégial. Il constitue un cours de base sur la didactique dans le cadre de la formation obligatoire de la MEC et du DE. Il vise à ce que l'enseignant mette en œuvre un cadre de référence didactique dans son enseignement, c'est-à-dire réalise un questionnement et un cheminement d'ordre didactique par rapport à son enseignement. Si le cours est axé sur la dimension didactique de l'acte d'enseigner, en revanche la pédagogie occupe une place de premier ordre dans la façon de faire cheminer les enseignants dans le cours, la démarche proposée tout au long du cours s'inspirant entièrement de l'approche socioconstructiviste.

Le présent document vous donne accès à l'élaboration complète du cours DID 868 : le cadre conceptuel, le plan cadre et la planification des leçons. De plus, il offre un compte rendu des orientations et des choix faits par le GT-SEEM tout au long des rencontres de novembre 2003 à décembre 2006. Il compte cinq parties.

- Première partie : Les orientations et les choix du Groupe de travail sur les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière (novembre 2003 – décembre 2006)
- Deuxième partie : Le cadre conceptuel du cours DID 868
- Troisième partie : La planification détaillée du cours DID 868
- Quatrième partie : Les outils du cours DID 868
- Cinquième partie : Le plan cadre du cours DID 868.

Les cinq parties sont interdépendantes en ce sens qu'elles permettent de s'approprier ce qui a conduit au cours DID 868 et ce que comprend le cours comme tel. Chacune des parties comporte son introduction propre.

Les cinq parties du *Guide* ont été conçues suite à une demande exprimée en novembre 2006 par les conseillers pédagogiques-répondants locaux (CP-RL) à l'Assemblée générale de PERFORMA. Le *Guide* s'adresse aux personnes répondantes locales qui veulent s'approprier les concepts et le parcours présentés dans le cours DID 868 de façon à mieux accompagner les enseignants qui suivent le cours ou qui entreprennent une démarche de questionnement didactique individuellement ou collectivement. Il est avant tout destiné aux personnes-ressources qui ont à s'approprier le contenu en vue de l'enseignement.

La production du *Guide d'accompagnement du cours DID 868 à l'intention des répondantes et répondants locaux de PERFORMA* trouve sa justification dans le seul fait de faire entrer les enseignants dans un nouveau paradigme, la didactique.

Bonne appropriation!



**Guide d'accompagnement du cours DID 868  
à l'intention des répondantes et répondants locaux  
de PERFORMA**

**Première partie : Orientations et choix du Groupe de travail sur les  
savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière  
(novembre 2003-décembre 2006)**

**Lise Lapierre**

## 1. RAPPEL DU PROJET PRÉSENTÉ À LA DÉLÉGATION COLLÉGIALE DE PERFORMA

Le présent projet correspond à une demande exprimée en novembre 2006 par les conseillers pédagogiques-répondants locaux (CP-RL) à l'Assemblée générale de PERFORMA. Les CP-RL ont alors signifié leur volonté de s'approprier les concepts et les outils pédagogiques utilisés dans le cours DID 868 *Rapport aux savoirs et contenus à enseigner* de façon à être en mesure soit d'agir comme personnes-ressources, soit d'intervenir auprès d'équipes d'enseignants.

Le projet concerne donc le cours DID 868 et se destine aux CP-RL et aux personnes-ressources. L'objectif final est de concevoir et d'élaborer des outils d'appropriation et d'animation du cours DID 868. Les éléments de l'objectif final correspondent aux différentes parties du travail :

- 1<sup>re</sup> partie : faire le point sur le questionnement didactique réalisé au GT-SEEM depuis le début des travaux (novembre 2003) jusqu'à l'hiver 2007;
- 2<sup>e</sup> partie : élaborer le cadre conceptuel du cours DID 868;
- 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> parties : détailler la planification du cours et élaborer les outils;
- 5<sup>e</sup> partie : élaborer le plan cadre du cours DID 868.

Le présent document correspond à la première partie du projet. La méthodologie suivie pour élaborer cette première partie peut s'énoncer de la façon suivante.

- ① Nous avons fait la lecture de tous les comptes rendus depuis novembre 2003 jusqu'à décembre 2006.
- ② Nous avons identifié deux grandes catégories : **LA DIDACTIQUE COMME OBJET D'ÉTUDE** et **LA DIDACTIQUE COMME PRODUCTION DE COURS**. À l'intérieur de chacune d'elles, nous avons identifié des thèmes qui représentent les objets d'étude et d'analyse du groupe dans ses travaux et rencontres.
- ③ Pour chaque thème, nous faisons ressortir les notions étudiées, le sens du travail et les choix qui ont été faits; nous dégageons des orientations qui découlent de ces choix.

## 2. INTRODUCTION

En guise d'introduction, nous allons présenter et situer le mandat du GT-SEEM. Ce mandat a été présenté par Danielle Raymond<sup>4</sup>, coordonnatrice et personne-ressource du groupe de travail formé de membres issus de l'Assemblée générale de PERFORMA.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Professeure au département de pédagogie et membre du GRA de PERFORMA jusqu'à l'automne 2006.

<sup>5</sup> En 2003-2004, les membres du groupe étaient : Marie-Claude Bertrand (Cégep du Vieux Montréal), Marie-Josée Fortin (Collège de Valleyfield), Bruno Geslain, (Collège Dawson), Lise Lapierre (ITA de St-Hyacinthe), Danielle Raymond (Département de pédagogie) et Monique Thériault (Collège de St-Jérôme). En 2004-2005, Bruno Geslain a été remplacé par Nicole Bizier (Collège de Sherbrooke). Monique Thériault a quitté au printemps 2005.

Il s'énonçait ainsi :

- à court terme : élaborer une activité sur la didactique dans le cadre de la formation commune du DE
- à moyen et long termes :
  - proposer des activités d'approfondissement en didactique à offrir dans le cadre de la formation au choix du DE;
  - proposer aux collègues RL un cadre conceptuel, plus précisément les éléments conceptuels qui fondent le développement des activités en didactique dans le DE;
  - préparer et animer des activités de ressourcement à l'intention des RL lors des Assemblées générales (AG);
  - s'il y a lieu, proposer des aménagements dans les activités DID du MIPEC (Microprogramme d'insertion professionnelle des enseignants du collégial), c'est-à-dire réviser le plan cadre du cours DID 813 et la formation des tuteurs dans le cours PED 857.

Ce mandat venait du Comité de développement du 2<sup>e</sup> cycle et il avait été présenté à l'Assemblée générale de juin 2003. Un groupe de travail a été constitué pour développer l'activité de deux crédits : Enseigner au collégial – Savoirs didactiques.

Dès la première rencontre, les membres du groupe de travail ont convenu de se donner des assises conceptuelles solides pour ancrer le travail d'élaboration de l'activité de deux crédits de la formation commune du DE. Nous avons donc reformulé le mandat à court terme de la façon suivante : **CONSTRUIRE UN CADRE DE RÉFÉRENCE DIDACTIQUE** (perspectives et concepts).

De novembre 2003 à décembre 2006, le mandat initial présenté par Danielle Raymond n'a pas été réajusté ni révisé. Voici ce qui a été réalisé ou produit :

- le plan du cours DID 868, *Rapport aux savoirs et contenus à enseigner* (ce titre remplace celui du début : *Enseigner au collégial – Savoirs didactiques*);
- une première expérimentation du cours au Cégep de Sherbrooke à l'automne 2005, à raison de deux crédits;
- une deuxième expérimentation du cours au Cégep de St-Jérôme à l'automne 2006, à raison de trois crédits;
- le plan du cours DID 813;
- l'expérimentation du cours DID 813 aux cégeps de Sherbrooke et de St-Hyacinthe à l'automne 2006;
- la révision du plan cadre du cours PED 857 à l'intention des tuteurs;
- la description de cinq activités en didactique faisant partie du volet approfondissement (formation au choix du DE);
- des informations verbales et écrites aux AG de PERFORMA ainsi que trois présentations ou interventions.

### 3. LA DIDACTIQUE COMME OBJET D'ÉTUDE

#### 3.1 1<sup>er</sup> thème : de la notion de PCK à l'entrée dans le questionnement didactique

La notion de PCK (« Pedagogical Content Knowledge »<sup>6</sup>) vient de Shulman et de son équipe de l'Université de Stanford (1986). Le sens de leur recherche a consisté à « retracer la biographie intellectuelle des enseignants, c'est-à-dire cet ensemble de compréhensions, conceptions et orientations qui constituent les sources de leur compréhension de leurs objets d'enseignement ». (Shulman, 1986, traduit par Raymond, 1998, p. 3). Dans la première conceptualisation du PCK, on distinguait trois catégories de savoirs enseignants :

- ① la connaissance des contenus (savoirs disciplinaires);
- ② la connaissance des programmes d'enseignement;
- ③ le Pedagogical Content Knowledge (PCK).

Le PCK porte sur la connaissance des contenus en fonction de leur enseignement. Le PCK, selon Shulman, comporte deux composantes :

- ① les modes de représentation des contenus en vue de les rendre compréhensibles par des élèves;
- ② la compréhension des difficultés d'apprentissage des notions par les élèves (Raymond, 1998).

L'hypothèse de travail de Shulman et les recherches qui en ont découlé ont été introduites à PERFORMA par Raymond en 1998, dans le cadre du développement du perfectionnement des enseignants du collégial dans le domaine de la didactique. Il en a résulté, d'une part, la planification et l'organisation de trois activités tutorales et d'une activité de formation des tuteurs et, d'autre part, la mise en place d'importants outils d'analyse et de réflexion :

- la description des cinq pôles des savoirs didactiques des enseignants du collégial :
  - le pôle des enseignants face aux savoirs (pôle 1);
  - le pôle des enseignants face aux savoirs à faire apprendre dans les programmes du collégial (pôle 2);
  - le pôle des apprenants face aux savoirs à apprendre (pôle 3);
  - le pôle du matériel didactique (pôle 4);
  - le pôle des stratégies d'enseignement (pôle 5);
- la banque de questions d'ordre didactique.

Ce sont ces deux outils (les pôles et la banque de questions) qui nous concernent davantage ici.

Dès le début de nos rencontres, ces outils nous ont permis d'entrer dans une problématique de type didactique. Nous l'avons appelée « le questionnement didactique ». Au départ, le groupe a reconnu le bien-fondé de la perspective mise en

---

<sup>6</sup> « Le PCK désigne la connaissance des contenus en fonction de leur enseignement. » (Raymond, 1998, p. 3)

avant par les recherches américaines sur le PCK et a estimé leur projet et leur point de vue pertinents pour assurer la formation en didactique des enseignants du collégial.

C'est l'orientation centrale que le groupe de travail a prise au début 2004 : se centrer sur le SUJET, l'enseignant, et l'explicitation de ses savoirs professionnels issus de sa formation et de l'enseignement de sa discipline. Le groupe a fait consensus autour de cette expression : « Construisons ensemble ce que nous savons de l'enseignement de nos matières ». Nous affirmions par là que la notion de PCK pouvait servir à élaborer un cadre d'analyse stratégique de l'enseignement de la discipline.

On relèvera ici deux éléments significatifs qui ont concrétisé cette orientation. En premier lieu, nous avons nommé le groupe, *Groupe de travail sur les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière*, pour montrer que nous voulions centrer notre travail sur les savoirs des enseignants, savoirs spécifiques à l'enseignement de la discipline ou de la matière. En deuxième lieu, le groupe a adopté la description des cinq pôles de la didactique et a considéré ces pôles comme autant d'*entrées* dans le questionnement didactique. Chaque *entrée* donne accès au questionnement : peu importe la catégorie de rapport au savoir qu'on privilégie, les autres rapports au savoir se déploient à partir de là. Autrement dit, il n'y a pas d'ordre à suivre car toutes ces entrées sont interreliées.

Une fois cette orientation prise, le groupe a étudié des développements plus récents dans les recherches sur le PCK. Certains spécialistes (Borko, Krajcik et Magnusson, 1999) travaillent comme Shulman à partir de disciplines (enseignement des sciences au secondaire) et conçoivent le PCK comme un réaménagement de trois domaines de savoirs enseignants :

- les savoirs et les croyances concernant la matière;
- les savoirs et les croyances concernant la pédagogie;
- les savoirs et les croyances concernant le contexte d'enseignement.

Partant de là, le PCK peut se subdiviser en cinq composantes :

- ① les orientations de l'enseignant par rapport à la matière;
- ② la connaissance des programmes d'enseignement;
- ③ la connaissance des rapports des élèves à la matière;
- ④ les connaissances au sujet de l'évaluation des apprentissages dans la matière;
- ⑤ les connaissances concernant les stratégies d'enseignement.

Le groupe a étudié chacune de ces composantes, particulièrement les connaissances des enseignants concernant les rapports des élèves à la matière; de plus, il a décidé d'élargir l'entrée 5 : stratégies d'enseignement et d'évaluation.

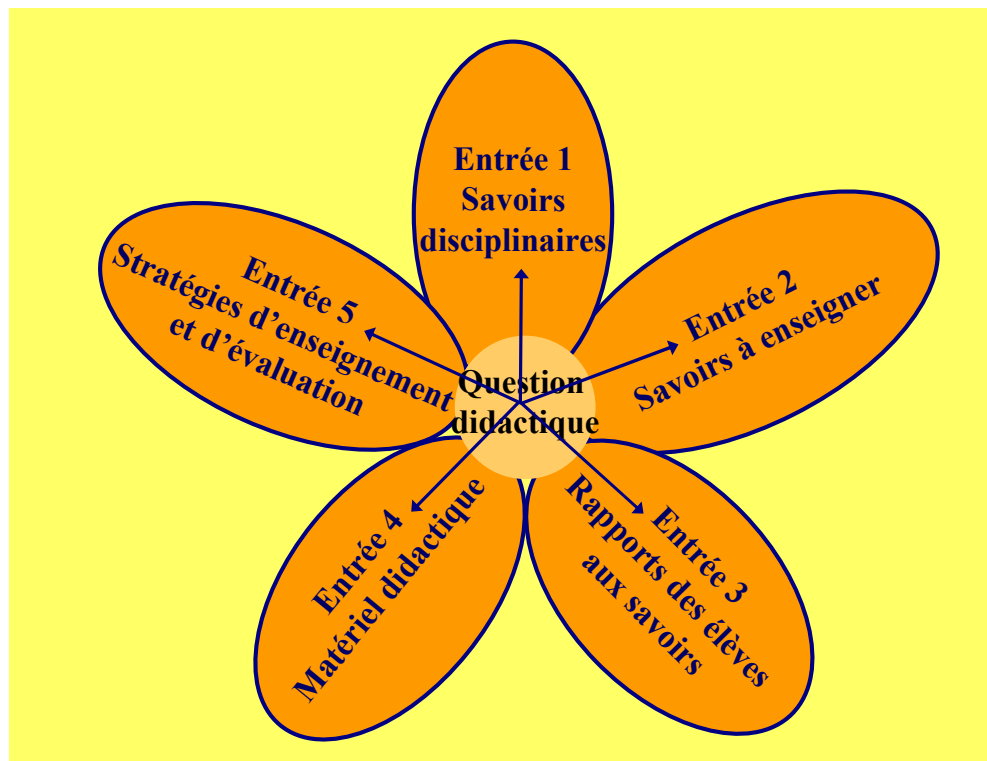
Après avoir fait l'étude de la notion de PCK et s'être interrogé sur sa place dans le cadre de référence didactique, le groupe en est arrivé à la conclusion qu'il fallait prendre en compte les types de situations professionnelles où les enseignants sont appelés à intervenir au niveau du choix et de l'organisation des contenus. Ils sont alors placés en position de questionnement didactique.

En ce qui concerne les programmes, les enseignants du collégial sont responsables de leur élaboration, implantation et évaluation. À ce titre, ils prennent des décisions concernant

l'organisation de la séquence d'apprentissage des compétences ainsi que concernant le choix et l'organisation des contenus de cours, décisions qui sont d'ordre didactique.

En situation de planification de cours et en situation d'enseignement, les enseignants font des choix et prennent des décisions stratégiques par rapport aux contenus enseignés, choix basés sur la logique de développement de la compétence. Par rapport aux cours comme par rapport aux programmes, les enseignants sont placés dans une situation où ils construisent, en même temps qu'ils la pratiquent, la didactique de l'enseignement au collégial : ils sont placés dans une situation de recherche-action. Donc, le GT-SEEM a approfondi sa compréhension des entrées dans le questionnement didactique en prenant en compte les choix et les décisions des enseignants concernant les contenus tant au niveau du cours qu'au niveau du programme.

Voici comment nous avons représenté les entrées dans le questionnement didactique.



**La fleur du questionnement didactique**

Schéma réalisé par Danielle Raymond et Nicole Bizier

### 3.2 2<sup>e</sup> thème : de la notion de transposition didactique à la notion de référence

Cette prise en considération des types de situations professionnelles des enseignants du collégial dans la pratique de la didactique au collégial a amené le groupe à explorer une autre grande perspective que celle des Américains, soit celle des didactiques professionnelles. Cependant, avant de s'introduire aux différentes didactiques professionnelles, le groupe a voulu clarifier la notion de transposition didactique, utilisée

par les didactiques des disciplines mais discutée et remise en question par des chercheurs en didactique générale et en didactique des savoirs professionnels.

L'origine de la notion de transposition didactique se trouve chez Verret (1975, dans Raisky, 1999), un sociologue qui l'a utilisée pour analyser les conditions de transmission des savoirs en enseignement supérieur. Chez Verret, la notion constituait un moyen d'observation et d'analyse et n'avait pas de caractère normatif. Quand elle a été empruntée par les didacticiens des mathématiques au début des années quatre-vingt, on lui a ajouté un caractère normatif. Telle est la définition introduite par Chevallard (1985, dans Astolfi, 1997, p. 178) en didactique des mathématiques : « Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui, d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. » La notion de transposition didactique concerne le passage du savoir savant au savoir enseigné; ce passage obéit à des principes bien établis mais il ne s'opère jamais de façon simple et directe.

Ce que le groupe a fait ressortir de l'analyse de cette notion, c'est, d'une part, la chaîne de transformations que subit le savoir depuis le savoir savant jusqu'au savoir appris par les élèves et, d'autre part, la remise en question du savoir savant comme seul savoir à transposer. La notion de transposition didactique peut constituer un outil d'analyse utile pour comprendre le cheminement des savoirs tout au long de l'élaboration des programmes. Par exemple, dans le développement d'un programme technique, la transformation du savoir commence au moment de l'analyse de la situation de travail et se termine dans ce qui est effectivement appris par les élèves. À partir de l'analyse de la situation de travail jusqu'à la mise en forme du devis ministériel, le travail de transformation échappe pour une large part aux enseignants; mais à compter de l'élaboration du programme d'études local, le travail de transformation appartient aux enseignants, à travers le choix des contenus, leur organisation et la manière de les présenter aux élèves. Donc, la notion de transposition didactique est reliée à la compétence didactique : choisir et organiser ses contenus d'enseignement.

En adoptant un point de vue critique face à la notion de transposition didactique, suite à des études de chercheurs des didactiques disciplinaires et professionnelles (Caillot, 1996, 2001; Joshua, 1996; Martinand, 1986, 2001; Raisky, 1993, 1996, 1999, 2001), le groupe a été amené à approfondir le concept de référence, c'est-à-dire à explorer la question suivante : « Sur quelles sources ou références reposent les contenus que l'on enseigne? »

En premier lieu, le groupe a étudié et retenu la notion de pratique de référence (ou pratique sociale de référence). Proposée à l'origine par Martinand (1981, dans Terrisse, 2001), elle s'inscrit dans une conception d'ensemble de la construction des programmes d'éducation scientifique et technologique. Contrairement à ce qui a pu être dit ou écrit, l'idée de pratique sociale de référence n'a pas été élaborée pour faire contrepoids à la notion de transposition didactique. L'idée de pratique de référence vient de l'exigence de rendre compte des choix que l'on fait lors de la conception, l'essai et l'évaluation de projets d'enseignement. Cette notion a vu le jour en didactique des sciences

expérimentales et des disciplines technologiques : elle vient directement du domaine de la didactique. Les deux problématiques, celle de la pratique de référence et celle de la transposition didactique, *coexistent*.

L'interprétation de la pratique de référence que le groupe a retenue est celle de Martinand (2001, p. 22) lui-même : « Il ne s'agit pas de "contextualiser" des savoirs, mais de prendre en compte des pratiques dans tous leurs aspects y compris dans leurs composantes de savoirs, discursifs ou non, explicites ou implicites, individuels ou collectifs ». Martinand (1986, dans Raisky, 1993, p. 116) définit les pratiques sociales de référence à travers trois caractéristiques : « ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain ("pratique"); elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels ("social"); la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison ("référence"). » Martinand (2001) énumère plusieurs pratiques sociales de référence possibles comme point de départ d'une transposition : production industrielle ou artisanale, activités domestiques, activités culturelles ou politiques, etc.

En deuxième lieu, le groupe a étudié Claude Raisky, le chef de file de la didactique des savoirs professionnels, et a fait consensus sur l'utilisation de la situation professionnelle comme référence en formation technique. D'abord, Raisky (1993) ne s'accorde pas avec Martinand sur la double référence impliquée dans toute didactique : le savoir savant et les pratiques sociales de référence. En formation professionnelle, la référence est constituée tout simplement par la situation professionnelle elle-même. Une situation professionnelle inclut :

- des facteurs externes relatifs au milieu dans lequel les activités professionnelles s'accomplissent;
- des facteurs internes : les activités professionnelles sont orientées vers des finalités et des valeurs, et elles intègrent des savoirs professionnels : savoirs scientifiques, savoirs techniques et savoirs pratiques.

C'est donc le système des savoirs professionnels qui constitue l'ensemble à prendre en compte pour une didactisation (Raisky, 1993). L'analyse de la situation professionnelle doit nécessairement faire ressortir un ensemble de savoirs professionnels (savoirs scientifiques, techniques et pratiques) à partir desquels on pourra choisir et organiser des contenus d'enseignement et construire des situations de formation. En définitive, ce sont des savoirs qui sont didactisés et non des pratiques.

Ensuite, après avoir placé la situation professionnelle (et non les savoirs savants ou encore les savoirs experts) à l'origine du choix et de l'organisation des contenus d'enseignement, Raisky (1999) propose que, tant en ce qui a trait à la situation de référence qu'à la situation de formation, la problématique des finalités et des valeurs soit la même et que les deux situations soient organisées selon les mêmes lignes de force. En avançant cela, il nous invite à remplacer la notion de transposition didactique par le concept d'isomorphisme en formation professionnelle. En effet, si la situation professionnelle constitue la référence, elle déterminera les contenus à faire apprendre, les moyens utilisés pour faire apprendre et les finalités des apprentissages.



À la fin de ce travail sur les notions de transposition didactique et de référence, on voit se dessiner une autre orientation du groupe de travail : les savoirs disciplinaires comme les savoirs à enseigner viennent de savoirs savants, pratiques ou situations professionnelles et pratiques sociales. Autrement dit, en tant que sources, les références sont multiples et le processus de didactisation doit en tenir compte. En outre, en plus de tenir lieu de sources, les références peuvent servir de moyens et de fins pour l'organisation des contenus d'enseignement (Raisky, 2001).

### **3.3 3<sup>e</sup> thème : la didactique des savoirs professionnels (Raisky, 1993, 1996, 1999, 2001)**

La question de la référence nous a conduites à nous intéresser de plus près à la didactique des savoirs professionnels. Plus précisément, nous avons étudié ce qui est analysé et proposé par son principal promoteur, Claude Raisky. Cette perspective en didactique nous a semblé tout à fait pertinente pour la formation technique et nous y avons puisé des éléments pouvant constituer une base de travail avec les enseignants de la formation préuniversitaire et de la formation générale. Après avoir énoncé le projet de Raisky et ses principes de base, nous allons présenter ses propositions concernant le modèle de didactisation en formation professionnelle et le système situation-activité-savoir.

#### **3.3.1 Le projet de Raisky et ses principes de base**

Raisky a clairement l'intention de mettre en œuvre une didactique des savoirs professionnels, laquelle prend place à côté des projets des spécialistes des didactiques disciplinaires, de la didactique générale et de la didactique professionnelle. Il situe les savoirs professionnels au centre de sa recherche et, en ce sens, son point de vue n'est pas le SUJET, c'est-à-dire les enseignants (comme c'était le cas des thèses américaines sur le PCK), mais bien l'OBJET, c'est-à-dire les savoirs (comme c'est généralement le cas pour les chercheurs franco-européens).

Ses principes de base se confondent avec les deux caractéristiques fondamentales d'une formation professionnelle.

- ① La finalité d'une formation professionnelle, c'est l'action; autrement dit, c'est la mise en œuvre de compétences professionnelles.
- ② Les savoirs mis en jeu dans une formation professionnelle sont à construire à partir des situations professionnelles. Ils constituent un système complexe.

#### **3.3.2 Le modèle de didactisation en formation professionnelle**

Raisky (1999) décrit son modèle de transposition didactique ou de didactisation à travers le processus de construction d'un programme en formation professionnelle. Ce processus comporte trois moments.

1<sup>er</sup> moment : l'analyse des pratiques professionnelles de référence.

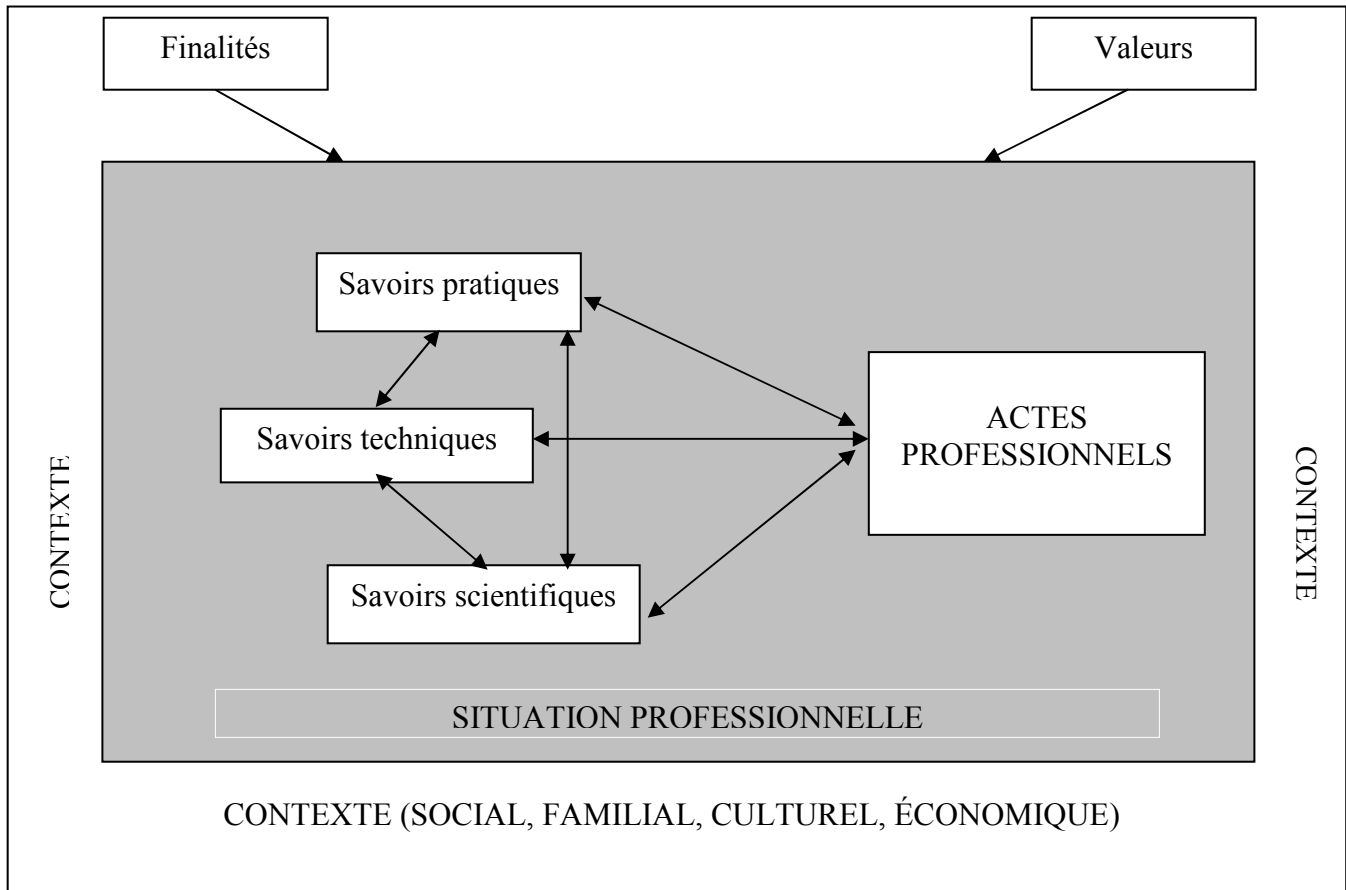
2<sup>e</sup> moment : la mise en programme, c'est-à-dire la structuration du programme autour de situations-problèmes.

3<sup>e</sup> moment : la réalisation du projet de programme par les enseignants et les élèves.

Raisky (1993) explicite particulièrement le premier moment, celui de l'analyse des situations professionnelles. C'est la construction du système des savoirs professionnels inscrits dans les situations professionnelles. La situation professionnelle, mise en contexte, comprend :

- des finalités, des enjeux et des valeurs;
- des actes professionnels;
- des savoirs scientifiques, techniques et pratiques reliés aux actes professionnels.

Voici un tableau représentant le système des savoirs professionnels.



*Système des savoirs professionnels de l'agriculteur*  
(Raisky, 1993, p. 115)

Raisky n'est pas toujours suffisamment explicite à propos de son modèle de didactisation appliquée à l'élaboration d'un programme et il s'emploie davantage à critiquer la construction des programmes de formation professionnelle et à en décrire les effets sur l'organisation des contenus de formation. Il propose cependant d'avoir recours au principe d'isomorphisme et il l'explique de la façon suivante : les situations d'apprentissage devraient être construites selon les mêmes lignes de force que les situations professionnelles et, concernant les savoirs, la problématique des finalités et des

valeurs devrait être la même dans la situation de formation et dans la situation professionnelle.

De ce modèle et des critiques de Raisky (1999) concernant les pratiques d'élaboration de programmes par compétence (Raisky utilise le terme référentialisation), le groupe a surtout retenu la façon d'analyser une situation professionnelle et le principe d'isomorphisme utilisé dans le passage d'une situation professionnelle à une situation de formation.

### **3.3.3 Le système situation-activité-savoir**

Raisky a poursuivi sa réflexion sur le passage de la situation de référence à la situation de formation en se centrant sur la notion de situation et en la plaçant en interdépendance avec les notions de savoir et d'activité. Selon Raisky (1999), une situation est un construit à travers une activité mobilisant et produisant des savoirs. Autrement dit, la situation est le résultat d'une activité en contexte (activité orientée selon des finalités), dans laquelle les personnes en cause (que ce soit des travailleurs ou des apprenants) utilisent des savoirs et en produisent. Il place donc au centre non pas la notion de savoir mais la notion de situation; il rompt avec la conception qui fait du savoir comme tel le point de départ et le point d'arrivée du travail de didactisation ou encore de l'organisation de l'enseignement.

Le groupe de travail s'est particulièrement intéressé à cette proposition de Raisky parce qu'elle représente une autre façon de considérer les savoirs (et de les didactiser) particulièrement en formation préuniversitaire et en formation générale. À part l'examen de quelques exemples en formation préuniversitaire, nous n'avons pas poursuivi notre réflexion collectivement mais nous considérons qu'il faudrait développer ce point davantage, particulièrement avec les enseignants de la formation générale. Sans la nommer comme telle, c'est une orientation que nous nous sommes donnée et nous sommes conscientes que la recherche n'est pas terminée.

## **3.4 4<sup>e</sup> thème : la didactique professionnelle**

La didactique professionnelle s'est développée à côté de la didactique des savoirs professionnels. Leurs représentants se connaissent et communiquent entre eux : on trouve leurs exposés ou leurs comptes rendus de recherches dans les mêmes publications. Ils ont aussi leurs canaux de communication communs. Reste que leurs hypothèses de recherche sont bien distinctes.

Le groupe de travail a exploré le contenu de la didactique professionnelle après avoir étudié le projet et les propositions de Raisky. Nous avons surtout examiné les recherches du groupe de travail de Pastré, Rabardel, Rogalski, Samurçay et Durey (1999, 2002, 2004). Nous présentons la didactique professionnelle d'abord dans ses grandes lignes pour ensuite souligner deux éléments que le groupe a retenus pour sa recherche. La didactique professionnelle se situe en formation professionnelle, plus précisément en formation à l'emploi, donc en formation continue. Le projet de ces chercheurs consiste à analyser systématiquement l'activité de travail telle que pratiquée par le travailleur, à

faire ressortir les concepts à l'œuvre dans cette situation de travail et à planifier des activités de formation sur cette base. Ce qui est au centre de la didactique professionnelle, c'est l'activité du sujet.

Étant donné que la didactique professionnelle est sur le terrain de la formation continue et que la compréhension de leurs concepts et de leur articulation nous a causé des difficultés, nous n'avons retenu que deux éléments comme pertinents pour notre travail avec les enseignants du collégial. Ce sont : la notion de schème et la notion de debriefing. Nous allons les expliciter comme nous les avons comprises et nous signalerons leur utilisation potentielle avec les enseignants.

### **3.4.1 La notion de schème**

En didactique professionnelle, on importe la notion de schème de Piaget et on l'applique à l'analyse de la situation de travail. Selon Vergnaud (2000), élève de Piaget et chercheur en didactique professionnelle, un schème est formé des éléments suivants, tous indispensables.

Ce sont :

- les buts de l'action ou de l'activité;
- des règles d'action;
- des invariants opératoires qui sont des formes de conceptualisation que le sujet fait dans l'action même pour organiser sa conduite;
- des possibilités d'inférence en situation, c'est-à-dire des manières de tenir compte de ce qu'il y a de singulier dans cette action.

Le groupe de travail n'a pas poursuivi son étude du schème mais il a retenu qu'il pourrait être pertinent d'utiliser la notion de schème quand on analyse la conduite ou l'acte professionnel (la référence) ou encore d'analyser dans toute sa complexité un objet d'apprentissage de l'ordre d'une compétence.

### **3.4.2 La notion de debriefing**

Pastré (1999, p. 30) avance que « le moyen le plus efficace dans le développement des compétences est [...] l'analyse de l'action. » C'est ce qu'il appelle le debriefing : un exercice collectif fait avec le formateur après un ou deux exercices individuels d'analyse postformation. Selon Pastré (1999, p. 32), le debriefing, « c'est le moment où des connaissances élaborées à titre privé vont recevoir un statut public, grâce notamment à la validation du formateur. »

Nous pourrions utiliser cette phase du debriefing avec les enseignants qui auront reconstruit leur cours ou même leur programme suite à la formation en didactique ou à un travail collectif.

### **3.4.3 Brève conclusion**

Les spécialistes de la didactique professionnelle travaillent directement dans le milieu de travail et font affaire avec les conditions d'apprentissage spécifiques à ces milieux. Après

avoir fait un effort appréciable de compréhension de leurs expérimentations et de leurs propositions, le groupe a mis en doute le bien-fondé et la pertinence des éléments de leur cadre de référence pour travailler en formation institutionnelle initiale à l'ordre collégial.

#### **4. LA DIDACTIQUE COMME PRODUCTION DE COURS**

Nous traiterons ce point en présentant dans ses grandes lignes la révision du cours PED 857, la réorientation du cours DID 813 et le contenu de la proposition du cours DID 868. Les titres sont :

- PED 857 : *Encadrement des enseignants au collégial* (15 heures)
- DID 813 : *Introduction à un questionnaire didactique* (15 heures)
- DID 868 : *Rapport aux savoirs et contenus à enseigner* (45 heures)

De plus, nous présenterons la description des cinq activités du volet approfondissement dans le cadre de la formation au choix du DE.

##### **4.1 1<sup>er</sup> thème : révision du plan cadre du cours PED 857**

Le rapport final du MIPEC (Raymond, 2005) confirme que les activités tutorales en didactique (DID 811, 812 et 813) n'ont pas permis aux enseignants débutants de s'approprier un cadre de référence didactique en travaillant avec leurs tuteurs. Cet état de choses s'explique par le fait que « les tuteurs ne se sont pas approprié ce cadre de référence suite à la formation dispensée et que les RL eux-mêmes ne se sentaient pas à l'aise de le véhiculer » (Raymond, 2005, p. 43).

Suite à cette évaluation, le groupe de travail a révisé le plan cadre du cours PED 857, *Encadrement des enseignants au collégial*, de façon à ce que les tuteurs adoptent une perspective didactique sur la question des choix d'objets et de stratégies d'enseignement. Nous présentons ici la cible de formation mise au point par le groupe de travail en mai 2005 et présentée à l'Assemblée générale de PERFORMA en juin 2005. Il est à remarquer que les éléments de compétence 2 et 3 concernent particulièrement l'appropriation de notions de didactique et « l'enseignement » de ces notions par le tuteur au débutant. Le tuteur va apprendre à faire travailler la personne débutante à partir de la grille des savoirs enseignants sur l'enseignement de la matière ou, si l'on préfère, de la fleur du questionnaire didactique.

<p style="text-align: center;"><b>Énoncé de compétence</b></p> <p>Encadrer des enseignantes et des enseignants débutants à l'ordre collégial</p>	<p style="text-align: center;"><b>Contexte de réalisation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· En harmonie avec les autres membres de l'équipe de formation</li> <li>· Dans le respect du cadre de référence, des compétences visées et des orientations propres au microprogramme</li> <li>· auprès de personnes qui enseignent la même discipline ou une discipline connexe</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Éléments de compétence</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Situer son rôle dans le cadre du MIPEC</li>   <li>2. Intervenir sur les choix d'objets d'enseignement du débutant à partir du cadre de référence didactique</li>   <li>3. Intervenir sur les choix de stratégies d'enseignement du débutant à partir d'un cadre de référence sur les savoirs enseignants sur l'enseignement de la matière</li>   <li>4. Exercer un rôle d'encadrement en didactique selon une approche collaborative</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Critères de performance</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Description exacte et complète des exigences et des limites de son rôle</li> <li>· Reconnaissance juste du rôle des autres membres de l'équipe de formation dont celui de la personne responsable des activités collectives et de l'évaluation sommative</li> <li>· Relations pertinentes entre ses interventions et les compétences à développer chez les débutants</li> <li>· Établissement de liens pertinents entre des principes cognitivistes et socioconstructivistes et une situation d'apprentissage</li>   <li>· Compréhension juste du concept de référence et de sa pertinence</li> <li>· Distinction claire entre les types de références</li> <li>· Appréciation juste de la validité des références utilisées dans ses choix d'objets d'enseignement</li> <li>· Liens pertinents entre ses choix d'objets d'enseignement et les références utilisées</li> <li>· Explicitation élaborée, devant le débutant, de ses délibérations relatives à des choix d'objets d'enseignement</li> <li>· Questionnement adéquat du débutant sur les liens entre ses choix d'objets d'enseignement et ses références dans les champs disciplinaire, scolaire, social et professionnel ainsi que sur la validité des références qu'il utilise</li>   <li>· Appropriation adéquate de la grille des savoirs enseignants sur l'enseignement de la matière</li> <li>· Appropriation de démarches d'exploration de ses savoirs sur l'enseignement de divers contenus</li> <li>· Questionnement adéquat du débutant sur les liens entre ses choix et divers aspects des rapports aux savoirs présents dans la situation d'enseignement</li>   <li>· Établissement d'une entente claire avec la personne débutante</li> <li>· Prise en considération des besoins et des attentes de la personne débutante au sujet de ses choix de contenus et de stratégies d'enseignement</li> <li>· Établissement d'une relation de collaboration</li> <li>· Utilisation judicieuse d'outils et de techniques d'encadrement</li> </ul>

#### 4.2 2<sup>e</sup> thème : réorientation du cours DID 813 en activité collective (15 heures)

Dans le rapport final d'implantation du MIPEC, la constatation faite pour les tuteurs s'applique de façon analogue aux enseignants débutants : à la fin des trois activités tutorales, il n'y a pas eu d'appropriation d'un cadre de référence didactique. Plus précisément, comme le souligne le rapport, « les impacts de l'absence de points de repère d'ordre didactique chez les débutants sont visibles dans les portfolios, dans leurs réflexions sur les compétences *choisir et organiser les contenus d'enseignement* (C2) et *établir des objectifs d'apprentissage réalistes en lien avec le développement de compétences* (C3). [...] Les enseignants sont très peu bavards sur les démarches ou les critères de sélection de leurs contenus d'enseignement. Ils disent qu'ils retiennent les éléments les plus importants, mais peu s'aventurent dans l'explicitation des questionnements que ces choix supposent. [...] Les relations entre les contenus d'enseignement retenus et la compétence cible d'un cours sont rarement discutées. La plupart affirment qu'ils élaguent et vont à l'essentiel sans expliquer pourquoi certains contenus sont considérés essentiels et d'autres accessoires » (Raymond, 2005, p. 38).

Cette constatation de l'appropriation déficiente d'un questionnement d'ordre didactique chez les enseignants débutants a confirmé pour le groupe de travail la nécessité de proposer la transformation du cours DID 813 en activité collective visant la construction et la mise au point d'un questionnement d'ordre didactique à partir d'un objet d'enseignement ou d'un contenu.

La première version du plan de cours du DID 813, a été présentée au Comité d'implantation du MIPEC élargi (CIMIPEC) en juin 2005, lors de l'AG, par Danielle Raymond, avec la participation des membres du groupe de travail. La cible de formation a été révisée par le groupe de travail en juin 2006 en vue de l'expérimentation du cours aux cégeps de Sherbrooke et de St-Hyacinthe à l'automne 2006.

Nous avons intitulé le cours : *Introduction à un questionnement didactique*. Ses objectifs sont : caractériser le cadre de référence didactique; construire et mettre au point son questionnement d'ordre didactique à partir d'un objet d'enseignement ou d'un contenu. Voici comment le plan de cours présentait les caractéristiques du cours :

Pour la première fois dans le cadre du MIPEC, de façon explicite, vous allez vous situer dans un cadre de référence didactique c'est-à-dire un cadre de référence qui donne la priorité au savoir. Vous allez vous situer comme enseignant spécialiste de contenu qui fait des choix stratégiques en ce qui a trait à la matière et aux élèves. Plus particulièrement, dans cette activité, vous allez entrer dans un questionnement d'ordre didactique. Ce questionnement comportera cinq entrées : vos savoirs disciplinaires, les savoirs à enseigner, les rapports des élèves aux savoirs, le matériel didactique, les stratégies d'enseignement et d'évaluation.

Voici maintenant la cible de formation telle qu'élucidée, en particulier suite aux expérimentations de l'automne 2006 aux cégeps de Sherbrooke et de St-Hyacinthe.

<b>Énoncé</b>	<b>Contexte de réalisation</b>
Construire un questionnaire d'ordre didactique	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Individuellement</li> <li>▪ En se situant par rapport à un cours de sa discipline ou de sa spécialité, à l'intérieur d'un programme ou d'une composante de programme</li> <li>▪ À l'aide d'une planification de contenu de cours</li> <li>▪ En faisant une analyse de ses pratiques d'enseignement</li> </ul>
<b>Éléments</b>	<b>Critères de performance</b>
1. Caractériser le questionnaire didactique	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconnaissance adéquate des entrées possibles dans le questionnaire didactique via les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière (SEEM)</li> <li>▪ Définition juste des SEEM</li> <li>▪ Distinction claire entre un questionnaire didactique et un questionnaire pédagogique</li> </ul>
2. Effectuer un questionnaire d'ordre didactique à partir d'un objet d'enseignement ou d'un contenu choisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compréhension globale du processus de didactisation</li> <li>▪ Description claire du contenu choisi</li> <li>▪ Contribution précise de ce contenu au développement de la compétence</li> <li>▪ Caractérisation juste de ses sources ou références</li> <li>▪ Compréhension juste des types de rapports des élèves à ce contenu</li> </ul>
3. Construire un questionnaire d'ordre didactique à partir d'un objet d'enseignement ou d'un contenu choisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pertinence du questionnaire didactique par rapport               <ul style="list-style-type: none"> <li>- aux savoirs disciplinaires</li> <li>- aux savoirs à enseigner</li> <li>- aux rapports des élèves aux savoirs</li> <li>- au matériel didactique</li> <li>- aux stratégies d'enseignement et d'évaluation</li> </ul> </li> </ul>



### 4.3 3e thème : production et expérimentation du cours DID 868

Pour traiter ce dernier point, nous allons retracer le développement historique du cours DID 868, *Rapport aux savoirs et contenus à enseigner*, de façon à donner à voir les choix qui ont été faits.

C'est au mois d'août 2005 que le groupe de travail s'est mis à discuter du fil conducteur du cours et, par la suite, à élaborer la cible de formation. Le fil conducteur sur lequel nous avons fait consensus vient d'une citation de Raisky (2001, p. 30-31) : « Les éléments "référentiels", loin d'être simplement contextuels ou sources, sont des éléments constitutifs de l'ensemble des processus didactiques et de leurs contenus. Ils interviennent comme déterminants des contenus, mais aussi des fins et des moyens d'apprentissage. »

Une fois le fil conducteur identifié, nous avons élaboré la cible de formation du cours de 30 heures. L'énoncé était le suivant : appliquer un cadre de référence didactique à sa discipline. Il comportait quatre éléments correspondant à cinq questions que l'on trouve dans le plan de cours :

- ① Qu'est-ce qu'un cadre de référence didactique?
- ② Comment fait-on les choix de contenus d'enseignement dans le cours et dans le programme?
- ③ Comment et en fonction de quoi structure-t-on les contenus de ses cours?
- ④ Comment est-il possible de prendre en compte les rapports des élèves aux contenus d'enseignement?
- ⑤ Comment peut-on tenir compte de différents rapports aux savoirs pour choisir ses stratégies d'enseignement?

Dans le cours donné au Cégep de Sherbrooke à l'automne 2005, les questions 1 et 2 ont été traitées complètement; les questions 3 et 4 ont été traitées partiellement et la question 5 n'a pas été touchée. Il convient de mentionner que les stratégies d'enseignement et les outils utilisés ont été élaborés au fur et à mesure du déroulement du cours par Nicole Bizier et Danielle Raymond.

Après le cours, les éléments suivants ont été identifiés comme étant des éléments à clarifier ou encore à mettre au point :

- les moyens de vérification de la validité des références;
- l'analyse de situations professionnelles;
- l'explicitation de la notion de pratique sociale de référence;
- la distinction entre situations comme références, situations typiques de la profession et situations comme exemples ou illustrations;
- l'utilisation de la schématisation de la situation professionnelle proposée par Raisky pour travailler sur les pratiques sociales de référence.

Le groupe n'a pas vraiment pris position par rapport à ces éléments et c'est dans le cours suivant à St-Jérôme que certains éléments, plus précisément ceux concernant la situation professionnelle, ont dû être clarifiés.

Au cours de l'hiver et du printemps 2006, le groupe a entrepris de faire un retour critique sur chacun des cours, mais nous n'avons revu que les deux premiers cours avant que notre coordonnatrice et personne-ressource nous quitte. Suite à cela, nous nous sommes donné une compréhension globale du cours DID 868 et nous avons élaboré une seconde version de la cible de formation, celle qui a été utilisée dans l'expérimentation à St-Jérôme à l'automne 2006. Le comité d'élaboration de la maîtrise en enseignement au collégial (CEMEC) avait accepté d'augmenter le nombre d'heures de cours (de 30 à 45 heures) suite à l'évaluation faite par les personnes-ressources de la première expérimentation. Une troisième et dernière version de la cible de formation a été élaborée suite aux cours donnés à Rosemont (hiver 2007) et à St-Hyacinthe (printemps 2007). Nous présentons ici cette dernière version de la cible de formation qui a été validée par le groupe de travail au mois d'août 2007.

### Cible de formation

Énoncé	Contexte de réalisation
Mettre en œuvre un cadre de référence didactique dans son enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuellement</li> <li>• À l'aide du devis ministériel et du plan cadre du cours choisi</li> <li>• En se situant par rapport à un cours de sa discipline ou de sa spécialité, à l'intérieur d'un programme ou d'une composante de programme</li> <li>• En se référant à des situations, des activités et des savoirs</li> <li>• En faisant une analyse de ses pratiques d'enseignement</li> </ul>
Éléments	Critères de performance
1. Se situer par rapport à un cadre de référence didactique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaissance des savoirs qui sont impliqués dans l'enseignement d'une matière</li> <li>• Reconnaissance adéquate des entrées dans le questionnement didactique</li> <li>• Distinction claire entre un questionnement d'ordre didactique et un questionnement d'ordre pédagogique</li> <li>• Explication succincte de la trajectoire de planification de sa matière ou de son cours</li> </ul>

<p>2. Rendre explicite le processus de choix de contenus d'enseignement et la logique d'organisation des cours à l'échelle du programme</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compréhension juste du concept de référence en regard d'un contenu à enseigner</li> <li>• Reconnaissance adéquate des types de références</li> <li>• Localisation juste des références utilisées</li> <li>• Vérification argumentée de la validité des références</li> <li>• Explicitation articulée de la contribution des contenus du cours choisis au développement des compétences visées</li> <li>• Vision claire de la logique d'organisation des cours à l'intérieur du programme</li> </ul>
<p>3. Traiter la question des rapports des élèves aux savoirs</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinction claire des types de rapports des élèves aux savoirs</li> <li>• Analyse sommaire des rapports des élèves aux contenus enseignés</li> <li>• Moyens appropriés de cueillette et d'analyse des représentations des élèves</li> </ul>
<p>4. Montrer l'articulation entre la situation de référence et la situation de formation sous l'angle</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ des savoirs à enseigner</li> <li>✓ des rapports des élèves aux savoirs</li> <li>✓ des stratégies d'enseignement</li> </ul>	<p><b><i>Situation professionnelle</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Élaboration suffisante de la situation de référence</li> <li>• Explicitation articulée de l'attitude essentielle du professionnel</li> <li>• Parallèle complet entre les savoirs impliqués dans la situation professionnelle et les savoirs à enseigner dans le cadre de la situation de formation</li> <li>• Comparaison justifiée entre les finalités de la situation professionnelle et les finalités de la situation de formation</li> <li>• Liens approfondis entre la lecture de la situation professionnelle et la lecture de la situation de formation</li> </ul> <p><b><i>Construction d'une situation de référence</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Description explicite de l'objet d'enseignement</li> <li>• Explicitation articulée de la finalité de l'objet d'enseignement</li> <li>• Cohérence entre la description de l'objet d'enseignement et la trame conceptuelle</li> <li>• Analyse élaborée des principales difficultés des élèves</li> <li>• Liens approfondis entre la situation de référence et la situation de formation pour chaque classe de situations</li> </ul>

Mentionnons qu'à St-Jérôme, la personne-ressource a réalisé avec le groupe de participants toutes les étapes du cours et qu'elle a construit les outils nécessaires à l'intervention en classe et au travail hors classe. La planification détaillée sera produite dans la troisième partie de ce guide.

#### 4.4 4<sup>e</sup> thème : activités du volet approfondissement du DE

Le groupe a proposé cinq activités et, pour chacune d'elles, a identifié les objectifs et le contenu. Chacune des activités constitue l'approfondissement d'une entrée dans le questionnement didactique. Voici leur description.

##### Activité 1 - Analyse de situations professionnelles (entrée 1)

**Objectifs** : construire des représentations de situations professionnelles qui serviront de références pour l'élaboration de situations didactiques à l'intérieur d'un cours ou d'un programme. Évaluer la validité des situations construites. Proposer des pistes de didactisation de ces situations.

**Contenu** : état des connaissances sur les fonctions de travail dans son domaine de spécialisation. Le triplet situation-activité-savoirs. Sélection de situations professionnelles typiques d'une profession. Analyse de ces situations en termes de finalités, enjeux, valeurs, actes professionnels à poser et de savoirs mobilisés. Consultations auprès d'experts et modélisation de ces situations.

##### Activité 2 - Du savoir spécialisé au savoir à enseigner (entrée 2)

**Objectifs** : distinguer entre savoirs d'un spécialiste ou expert et ceux du novice dans le domaine ou la profession. S'assurer que le choix et l'organisation des contenus d'enseignement soient conformes aux objets et aux rapports présents dans les situations professionnelles ou les pratiques de référence.

**Contenu** : notions de situation adidactique et de situation didactique. Différences entre experts et novices dans le domaine concerné. Principe d'isomorphisme et situations didactiques complexes. Intégration des savoirs dans des situations problèmes. Évaluation du potentiel et des limites des situations élaborées.

##### Activité 3 - Rapports des élèves aux contenus enseignés (entrée 3)

**Objectifs** : discerner les types de rapports des élèves aux contenus d'enseignement; à partir d'informations recueillies auprès des élèves, établir les causes des erreurs les plus souvent commises en relation avec des contenus précis; identifier des pistes d'intervention tenant compte des problèmes identifiés.

**Contenu** : distinctions entre savoirs, connaissances, croyances et représentations. Notions de connaissance obstacle et de conflit cognitif. Analyse des informations détenues sur les erreurs des élèves. Mises à l'essai d'outils de cueillette d'informations sur les difficultés des élèves. Étude de représentations d'élèves et pistes d'intervention pour les faire évoluer.

##### Activité 4 - Développement de matériel didactique (entrée 4)

**Objectif** : développer ses capacités à élaborer ou à mettre à jour les instruments didactiques d'un cours selon la contribution du cours dans le programme et les compétences à développer.

**Contenu** : compétences visées par le programme et le cours. Étude des situations dans lesquelles les compétences vont s'exercer selon le triplet situation-activité-savoirs. Construction de situations didactiques et analyse de savoirs mobilisés et produits. Analyse critique du matériel disponible ou déjà utilisé. Sélection ou construction de matériel didactique : simulations, situations-problèmes, modèles, exemples, exercices, guides de lecture, instruments de rétroaction formative.

### Activité 5 - Développement de situations didactiques (entrée 5)

**Objectifs** : développer ses capacités à élaborer des situations didactiques.

**Contenu** : compétences visées par le programme et le cours. Étude des situations professionnelles ou disciplinaires dans lesquelles les compétences vont s'exercer. Triplet situation-activités-savoirs. Rapports entre situation adidactique et situation didactique. Processus de didactisation. Évaluation critique des stratégies didactiques déjà utilisées. Élaboration, expérimentation et évaluation de quelques situations didactiques.

## **5. LES RAPPORTS DU GT-SEEM AVEC LES RÉPONDANTS LOCAUX DE PERFORMA**

Depuis l'Assemblée générale de juin 2004, le groupe de travail a informé les répondants locaux, à chacune des assemblées, de l'évolution du dossier sur la didactique en rapport avec notre mandat. De plus, nous avons planifié et animé trois activités de ressourcement :

- une demi-journée à l'AG de février 2005;
- une demi-journée à l'AG de novembre 2005;
- une journée à l'AG de février 2006.

Face aux RL, le groupe de travail s'est donné une double orientation : les faire entrer dans un cadre de référence didactique ou dans un questionnaire d'ordre didactique et les mettre à contribution dans le développement de démarches à faire avec les enseignants dans une perspective didactique.

Plus précisément, rappelons les principaux objectifs de chacune des interventions.

1<sup>re</sup> intervention :

- sensibiliser les RL à diverses perspectives sur la didactique pouvant être utilisées comme ressources dans les situations professionnelles des enseignants du collégial;
- expliquer les apports de Raïsky et discuter les questions qu'ils soulèvent.

2<sup>e</sup> intervention :

- sensibiliser à la notion de référence comme source;
- informer sur le déroulement de l'expérimentation du cours DID 868 au Cégep de Sherbrooke.

3<sup>e</sup> intervention :

- à partir de travaux d'enseignants, faire réfléchir les RL sur la question de la validité des références;
- mettre les RL à contribution en vue de l'analyse d'une situation professionnelle.

## **6. CONCLUSION**

Dans cette première partie, *Orientations et choix du Groupe de travail sur les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière (novembre 2003-décembre 2006)*, nous avons montré les choix faits concernant principalement la recherche en didactique (perspective américaine et perspectives franco-européennes) et l'élaboration des cours DID 813 et DID 868.

Nous faisons maintenant ressortir deux considérations concernant le travail du groupe comme tel.

## 6.1 L'élucidation des concepts

Tout au long de nos lectures, de nos réflexions et de nos discussions, nous avons avant tout voulu comprendre à fond la pensée des chercheurs ou spécialistes et nous avons souvent remis à plus tard l'élucidation des concepts de NOTRE cadre de référence parce que nous avons besoin de plus de lectures, réflexions et discussions. Ce travail d'élucidation a été rendu nécessaire au moment où le cours DID 868 a été donné à deux reprises (automne 2005, automne 2006). Il sera complété dans le cadre du présent projet.

## 6.2 L'accent mis sur la formation technique

Après avoir établi notre orientation centrale, c'est-à-dire l'entrée dans un cadre de référence didactique via les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière, tant au niveau du cours qu'au niveau du programme, nous nous sommes concentrées sur la didactique des savoirs professionnels et la didactique professionnelle, donc sur la formation technique. Il nous reste du travail à faire concernant le questionnement didactique en formation préuniversitaire et dans la composante de formation générale. Nous misons sur l'ensemble SITUATION-ACTIVITÉ-SAVOIRS (utilisé par Raisky) comme guide d'analyse de la référence en formation préuniversitaire et en formation générale. Après avoir donné trois fois le cours de 45 heures, nous sommes en mesure de faire une proposition opérationnelle pour les enseignants de la formation préuniversitaire et de la formation générale.<sup>7</sup>

## 7. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsberger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997). *Mots clés de la didactique des sciences*. Paris : De Boeck Université. Collection Pratiques pédagogiques.

Borko, H., Krajcik R. et Magnusson, S. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. *In* J. Gess-Newsome et N. G. Lederman, *Examining pedagogical content knowledge* (p. 95-131). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Caillot, M. (2001). Rapport aux savoirs et didactique des sciences. *In* P. Jonnaert et S. Laurin, *Les didactiques de disciplines : un débat contemporain* (p. 111-131). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Caillot, M. (1996). La théorie de la transposition didactique est-elle transposable? *In* C. Raisky et M. Caillot (Éds), *Au delà des didactiques, le didactique* (p. 19-35). Bruxelles : DeBoeck Université.

Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? *In* C. Raisky et M. Caillot (Éds), *Au delà des didactiques, le didactique* (p. 61-73). Bruxelles : De Boeck Université.

---

<sup>7</sup> St-Jérôme: automne 2006; Rosemont: hiver 2007 ; St-Hyacinthe : été-automne 2007.

Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Ed.). *Didactique des disciplines : Les références au savoir* (p. 17-24). Bruxelles : De Boeck Université.

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Paris-Berne : Peter Lang.

Pastré, P. et Samurçay, R. (2004) (dir.). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Éditions Octares.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de Pédagogie*, no 138, janvier-février-mars, 9-17.

Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, 13-34.

Raisky, C. (2001). Référence et système didactique. In A. Terrisse (Éd.). *Didactique des disciplines : Les références au savoir* (p. 25-47). Bruxelles : De Boeck Université.

Raisky, C. (1999). Complexité et didactique. *Éducation permanente*, 139(2), 37-64.

Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique? In C. Raisky et M. Caillot (Éds), *Au-delà des didactiques, le didactique* (p. 37-59). Bruxelles : De Boeck Université.

Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. In P. Jonnaert et Y. Lenoir (Éds), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 101-121). Bruxelles : De Boeck Université.

Raymond, D. (2005a). *L'encadrement en didactique*. Université de Sherbrooke, PERFORMA collégial, MIPEC, 1-21.

Raymond, D. (2005b). *Soutien aux grandes innovations pédagogiques : rapport final du MIPEC*. L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant au collégial. Élaboration, expérimentation et validation d'outils de formation. Université de Sherbrooke, PERFORMA collégial.

Raymond, D. (2001). *L'encadrement en didactique*. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, PERFORMA, 1-37.

Raymond, D. (1998). La notion de «pedagogical content knowledge». *Le Relais*, 9(1), 30-45.

Shulman, L. S. (février 1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 4-14.

Terrisse, A. (Éd.) (2001). *Didactique des disciplines*. Bruxelles : De Boeck Université.

Vergnaud, G. (2001). À quoi sert la didactique ? *In* J. C. Ruano-Borbalan (Éd.). *Éduquer et former* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 273-279). Auxerre : Éditions Sciences humaines.

Vergnaud, G. (2000). Apprentissage et didactique en formation professionnelle. *In* J.-C. Ruano-Borbalan, *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation* (p. 127-145). Paris : Demos.



**Guide d'accompagnement du cours DID 868  
à l'intention des répondantes et répondants locaux  
de PERFORMA**

**Deuxième partie : Le cadre conceptuel du cours DID 868**

**Lise Lapierre**

## 1. INTRODUCTION

Rappelons que le présent guide comprend cinq parties :

- 1<sup>re</sup> partie : Les orientations et les choix du Groupe de travail sur les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière (GT-SEEM)
- 2<sup>e</sup> partie : Le cadre conceptuel du cours DID 868
- 3<sup>e</sup> partie : La planification détaillée du cours DID 868
- 4<sup>e</sup> partie : Les outils du cours DID 868
- 5<sup>e</sup> partie : Le plan cadre du cours DID 868.

La deuxième partie de ce guide expose **le cadre conceptuel du cours DID 868**. Ce cours, rappelons-le, vise à mettre en œuvre un cadre de référence didactique dans son enseignement. Dans l'élaboration du cadre conceptuel, nous avons pris en compte les situations professionnelles dans lesquelles les enseignants construisent et exercent leur compétence didactique. Et nous avons travaillé à la fois avec des perspectives américaines et franco-européennes sur la didactique : elles nous ont été utiles étant donné que la didactique de l'enseignement collégial n'est pas développée. Les situations professionnelles des enseignants du collégial et les perspectives utilisées constituent notre plate-forme de travail.

Le cadre conceptuel que nous proposons se déploie selon trois axes :

- l'axe des finalités<sup>8</sup>, tant celles du programme que celles de l'enseignant;
- l'axe stratégique, c'est-à-dire l'articulation des contenus sur les finalités;
- l'axe de la validation des références.

Dans les programmes par compétences, les finalités sont données par le Ministère; elles sont reconstruites et organisées par les enseignants, collectivement et individuellement : c'est l'axe premier. Le second, l'axe stratégique, renvoie à la mise en œuvre didactique ou à l'articulation des contenus sur les finalités. Le troisième axe concerne la validation des contenus, plus précisément celle des références.

Cette deuxième partie du guide est consacrée à expliquer la logique des concepts impliqués dans la compétence développée dans le cours DID 868. Elle se compose de :

- la plate-forme de travail;
- l'axe des finalités;
- l'axe stratégique;
- l'axe de la validation des références.

C'est dans la troisième partie du guide, la planification du cours, que l'on trouvera la démarche d'apprentissage.

---

<sup>8</sup> Les programmes prescrits par le Ministère (devis ministériels), en formation technique, en formation préuniversitaire et en formation générale, sont formulés en finalités, buts, objectifs et standards. Dans le présent texte, quand nous utilisons "finalités", nous entendons ces trois niveaux ou paliers de finalités, comme peut le faire Raisky (1999).

## 2. LA PLATE-FORME DE TRAVAIL

### 2.1 Les situations professionnelles typiques de l'enseignement collégial

Nous avons emprunté la notion de SITUATION à Raisky (1999, p. 39) : « Une situation n'est pas un donné mais un construit à travers une activité, mobilisant et produisant des savoirs. Ce qui est "donné", ce sont les éléments à partir desquels l'acteur, par son intervention, son travail, construit la situation. [...] Sans action, il n'y a qu'une situation potentielle : ce qui constitue la clé du système, ce qui le détermine en le constituant, c'est l'activité [...] et elle est orientée selon des fins dont le sujet est l'agent. »

Dit d'une manière simple, le savoir est produit et utilisé dans les actions des personnes; ces actions se passent dans un contexte et tout cela forme une situation. La situation, telle qu'entendue ici, constitue le point de départ et le point d'arrivée de tout travail d'enseignement. C'est cette situation professionnelle de l'enseignant du collégial sur laquelle nous avons construit le cours DID 868.

À partir de cette notion de situation et à la suite de l'étude du texte de Laurin (2001) concernant la compétence didactique des enseignants du collégial, nous en sommes venues à déterminer trois grandes catégories de situations professionnelles typiques de l'enseignement au collégial :

- ① les situations de développement de programme;
- ② les situations de planification de cours;
- ③ les situations de recherche-action.

Voyons succinctement chacune de ces situations.

① En ce qui concerne les programmes, les enseignants du collégial sont responsables de leur élaboration, leur implantation et leur évaluation. À ce titre, ils prennent des décisions concernant le choix et l'organisation des contenus de cours et concernant la séquence d'apprentissage des compétences. Ce sont là des décisions d'ordre didactique. Cependant, la plupart du temps, leur rapport aux savoirs impliqués dans la matrice des compétences du programme d'études est mis en jeu sans qu'ils ne l'explicitent clairement.

② En situation de planification de cours, les enseignants font des choix et prennent des décisions par rapport aux contenus à enseigner et aux stratégies d'enseignement et d'évaluation, choix basés sur la logique de développement de la compétence.

③ Par rapport aux cours comme par rapport aux programmes, donc dans leurs activités professionnelles quotidiennes, les enseignants sont placés dans une situation où ils construisent, en même temps qu'ils la pratiquent, la didactique de l'enseignement au collégial. Ils sont placés dans une situation de recherche-action implicite ou, comme le dit Laurin (2001, p. 32), dans une situation de construction « d'une sorte de compétence didactique en mouvement ».

Ainsi, par exemple, un certain nombre d'enseignants qui ont suivi le cours DID 868 (*Rapport aux savoirs et contenus à enseigner*) au Cégep de Sherbrooke (automne 2005), au Cégep de St-Jérôme (automne 2006) et au Cégep de Rosemont (hiver 2007)

poursuivent actuellement leur réflexion et leur recherche soit en continuant une recherche-expérimentation dans une activité tutorale, soit en élaborant leur projet d'essai sur la didactique, soit en élaborant un projet interdisciplinaire départemental, ou encore en présentant un projet au Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) pour élaborer un modèle de transposition didactique en formation générale et en sciences humaines.

Par conséquent, dans les trois cas que nous venons de décrire, les enseignants sont placés devant un ensemble de choix stratégiques concernant spécifiquement les contenus et leur organisation. Les enseignants sont appelés à intervenir sur le « quoi enseigner » et « comment l'organiser » : ils sont donc placés en position de questionnement didactique.

## **2.2 La didactique comme champ de travail : les perspectives adoptées**

Les situations professionnelles des enseignants décrites plus haut constituent le point d'ancrage de la recherche du GT-SEEM et de la production du cours DID 868, *Rapport aux savoirs et contenus à enseigner*. Pour être plus précis, le GT-SEEM a fait une recherche en vue d'une expérimentation de cours. Dans notre recherche, nous nous sommes centrées sur ce que la didactique a de plus caractéristique, c'est-à-dire le rapport au savoir.

Le rapport au savoir d'un individu quel qu'il soit, c'est le rapport à l'apprentissage dans sa vie, c'est sa façon d'être et d'agir devant ce qu'il y a à apprendre dans le monde qui l'entoure (Charlot, 1997). Dans ce même ordre d'idées, le rapport aux savoirs d'un enseignant, c'est la représentation qu'il se fait de sa discipline, c'est la compréhension qu'il se fait du programme d'études et de son contenu d'enseignement, c'est le lien qu'il fait entre sa discipline, son contenu d'enseignement et les connaissances des élèves.

Toutefois, pour bien comprendre le sens de notre analyse du rapport au savoir, une distinction fondamentale s'impose. Pour entrer dans un questionnement d'ordre didactique et produire le cours DID 868, le groupe a lui-même été amené à adopter une double perspective, celle du SUJET enseignant et celle de l'OBJET d'enseignement. À la fois, le groupe s'est centré sur l'enseignant et sur les savoirs à enseigner, donc sur la personne ou le sujet et sur le savoir ou l'objet.

### **2.2.1 La perspective du sujet**

La perspective du sujet vient de Shulman (1986) et de Magnusson et al. (1999) et se trouve synthétisée dans le texte de Raymond (2005) intitulé *L'encadrement en didactique*. C'est une perspective qui prend pour point de départ l'enseignant, c'est-à-dire la personne qui, dans sa situation professionnelle d'enseignement, construit ses acquis en relation directe avec la matière enseignée. Cette perspective nous a attirées parce qu'elle représente une façon privilégiée et tout à fait coutumière de travailler à PERFORMA, partir de l'enseignant en exercice, lui permettre de s'appropriier les concepts à l'étude, l'entraîner dans un approfondissement de la problématique pour qu'il réinvestisse finalement ses apprentissages dans son enseignement. En résumé, la perspective du sujet

place l'enseignant au centre du questionnement didactique, ce qui fait que les contenus présentés dans le cours DID 868 doivent lui permettre de faire un cheminement d'ordre didactique.

### **2.2.2 La perspective de l'objet**

L'autre perspective, celle de l'objet, privilégie le savoir comme point de départ de la recherche et de l'intervention. Cette perspective vient de recherches franco-européennes en didactique générale, en didactique des savoirs professionnels et en didactique professionnelle. Nous avons particulièrement étudié la didactique des savoirs professionnels selon Raisky (1993, 1996, 1999, 2001). Elle privilégie le savoir en situation, remet en cause la transposition didactique<sup>9</sup> à partir de savoirs savants seulement, donne une place centrale à la notion de situation professionnelle et analyse les savoirs dans cette situation même. C'est une approche indispensable en formation technique et une avenue prometteuse en formation générale et en formation préuniversitaire.

Ces deux perspectives, celle du sujet et celle de l'objet, nous ont guidées tout au long de notre recherche et de notre expérimentation. Du fait que nous venons d'une culture nord-américaine francophone, nous pouvons nous tourner à la fois vers les chercheurs américains et les chercheurs franco-européens.

## **3. LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU CADRE CONCEPTUEL DU COURS DID 868**

Selon Legendre (2005, p. 183), un cadre conceptuel est un « ensemble de concepts clés qui constituent, délimitent et précisent une discipline, un domaine, une recherche ou un cadre théorique. » Selon notre compréhension, un cadre conceptuel est un ensemble de concepts, ensemble articulé qui représente une plate-forme d'analyse. En fait, le cadre conceptuel manifeste la façon d'envisager la problématique en cause, donne une perspective de recherche orientant l'action, donc constitue un outil d'appréhension et de compréhension de l'objet à l'étude, outil orienté vers l'intervention ou l'action.

Le cours DID 868 s'adresse aux enseignants du collégial et prend en compte la situation d'enseignement au collégial. Il constitue un cours de base sur la didactique dans le cadre de la formation obligatoire de la maîtrise en enseignement collégial (MEC). Il vise à ce que l'enseignant mette en œuvre un cadre de référence didactique dans son enseignement, c'est-à-dire réalise un questionnement et un cheminement d'ordre didactique par rapport à son enseignement.

---

<sup>9</sup> Ce choix de travailler avec la didactique des savoirs professionnels plutôt qu'avec la transposition didactique a été expliqué dans la première partie du guide (point 3).

Le cadre conceptuel du cours DID 868 est élaboré selon trois grands axes :

- l'axe des finalités, tant celles du programme que celles de l'enseignant;
- l'axe stratégique, c'est-à-dire l'articulation des contenus sur les finalités;
- l'axe de la validation des références.

Les finalités, l'articulation des contenus sur les finalités et la validation des références représentent les grands éléments de la fonction didactique des enseignants du collégial. Ces éléments font partie de la construction des savoirs, de leur sélection, de leur validation et de leur organisation. En somme, le cadre conceptuel du cours DID 868 renvoie à une entreprise d'orientation, de planification, de validation et de structuration des contenus d'enseignement, que ce soit au niveau du cours ou du programme.

#### **4. PREMIER ÉLÉMENT DU CADRE CONCEPTUEL : LES FINALITÉS DES PROGRAMMES; L'ATTITUDE ESSENTIELLE DE L'ENSEIGNANT SELON SA DISCIPLINE OU SA PROFESSION**

Nous allons développer ce premier élément en trois points :

- ① Les finalités des programmes : prescription et reconstruction;
- ② L'explicitation de l'attitude essentielle dans la discipline ou la profession;
- ③ L'attitude essentielle au service du programme dans lequel on intervient.

##### **4.1 Les finalités des programmes : prescription et reconstruction**

En 1993, le Ministère de l'Éducation a décrété que la composante de formation spécifique des programmes de formation préuniversitaire et technique de même que la composante de formation générale seraient révisées selon l'approche par compétences.

C'est ainsi que pour l'ensemble des programmes de formation au collégial, le Ministère a défini et prescrit la finalité, les buts et les objectifs et standards (compétences). De plus, en formation générale, le Ministère a décrit les activités d'apprentissage ou les cours (sauf en formation générale complémentaire). En outre, pour la moitié des programmes en formation préuniversitaire, le Ministère, pour chaque compétence, a identifié la discipline, les unités et la pondération. C'est donc en formation technique, dans la moitié des programmes en formation préuniversitaire et en formation générale complémentaire que le Ministère a remis à chaque collège la responsabilité de déterminer les cours et leur pondération.

La finalité, les buts et les compétences font partie du programme prescrit ou de la commande de formation (le devis ministériel). Même si un noyau d'enseignants a contribué dans tous les cas à l'élaboration des compétences du devis ministériel, il reste tout un travail à faire localement à la fois au niveau du programme et au niveau du cours. Les enseignants de chaque établissement ont à se réapproprier le programme provenant du Ministère et à se construire un « référentiel de compétences structuré et argumenté » (Perrenoud, 1998, p. 17) : *structuré* dans le sens d'une organisation du programme selon le développement de compétences; *argumenté* dans le sens d'un raisonnement qu'on développe de la situation de formation jusqu'à la situation de référence ou de la situation

de référence jusqu'à la situation de formation, qu'on soit en formation technique, en formation préuniversitaire ou en formation générale. Organiser la formation dans le sens du développement des compétences veut dire « donner un "droit de gérance" aux compétences sur l'ensemble de la formation » (Perrenoud, 1998, p. 18); cela revient à procéder selon la logique de contribution des disciplines et des spécialités au développement des compétences.

Ainsi, la situation professionnelle des enseignants au niveau du développement des programmes est devenue complexe. Plusieurs cours peuvent contribuer au développement d'une compétence, de même qu'à l'intérieur d'un même cours on peut développer des éléments ou encore des sous-éléments de compétences différentes.

Il existe de nombreuses définitions et conceptions d'une compétence et celle de Tardif (2006) nous permet de bien mettre en évidence les caractéristiques d'une compétence et par conséquent les exigences de sa planification et de son enseignement. « On pourrait définir la compétence comme

- un savoir-agir complexe
- prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes
- à l'intérieur d'une famille de situations » (28 octobre 2005).

La compétence renvoie donc à une activité de production contextualisée dans laquelle la personne mobilise des connaissances, habiletés, attitudes et valeurs. En formation, on prend soin de délimiter l'étendue des situations dans lesquelles la compétence peut être mise en œuvre.

Puisque la compétence fait référence au développement et à la démonstration d'un savoir-agir intégrant des connaissances et des habiletés, ce savoir-agir fait appel à des savoirs disciplinaires, multidisciplinaires et interdisciplinaires. En formation technique plus particulièrement, comme le dit Raïsky (1996, p. 44), l'instauration de l'approche par compétences « change le paradigme organisateur des curricula. Les formations ne sont plus structurées selon l'ordre des raisons scientifiques exprimées à travers les disciplines académiques mais selon l'ordre des finalités professionnelles. » Et il ajoute (1996, p. 50) : « Réussir la construction d'un programme de formation professionnelle suppose [...] que la nature des savoirs en jeu soit clairement identifiée pour permettre en particulier la mise au service des pratiques, des savoirs scientifiques. »

En formation technique, cela suppose donc que l'on doive s'aligner d'abord sur les finalités professionnelles et les compétences du programme pour faire ressortir les savoirs à enseigner et qu'ensuite seulement on se demande quelles sont les disciplines ou spécialités à mettre à contribution. On se demandera donc combien d'heures seront attribuées aux disciplines et spécialités en fonction des savoirs requis par le développement des compétences. La logique du développement de la compétence bouscule la logique des disciplines et complexifie le travail des enseignants aux niveaux collectif et individuel.

## 4.2 L'explicitation de l'attitude essentielle dans la discipline ou la profession

Dans chacun des établissements, si des équipes travaillent à reconstruire les compétences en vue de leur enseignement et produisent les plans cadres ou les cahiers de programme (le programme d'études local), cela signifie que *tous* les enseignants sans exception s'approprient et reconstruisent, pour chacun de leur cours, la logique de structuration des contenus qu'on s'est donnée localement. Et chaque enseignant travaille à partir du sens premier qu'il donne à sa discipline ou à sa profession, ce que nous avons nommé, à l'automne 2006 selon le cours DID 868, l'attitude essentielle dans la discipline ou la profession. C'est avec cette attitude essentielle que l'enseignant oriente ses élèves par rapport au contenu, bref c'est ce qu'il va « pousser » dans sa classe.

Ce concept d'attitude essentielle a été produit sous l'influence de chercheurs du PCK<sup>10</sup> que Raymond (1999, 2001, 2005) a étudiés, commentés et synthétisés dans des textes pour les répondants locaux de PERFORMA et les enseignants du collégial.

Le concept d'attitude essentielle dans la discipline ou la profession désigne la vision du monde, l'attitude face à la réalité, le sens profond de la discipline ou de la profession auxquels chaque enseignant adhère, qu'il « défend », qu'il poursuit, qu'il pousse chez ses élèves implicitement ou explicitement. Comme le dit Develay (1991, dans Castincaud et Zakhartchouk, 2002, p. 22), les disciplines « portent un regard spécifique sur le réel ». C'est ce regard repris ou reconstruit par l'enseignant pour ses élèves que nous voulons rendre explicite chez l'enseignant lui-même pour qu'il y voie « le sens de ce qu'il enseigne » et ce qui l'oriente constamment dans l'enseignement de sa matière. Il nous semble primordial de faire travailler à identifier et décrire par chacun des enseignants du cours DID 868, cette attitude fondamentale qui révèle son identité disciplinaire ou professionnelle et le sens premier qu'il donne à ses contenus.

Donnons trois exemples : l'un provenant d'un enseignant en philosophie, l'autre d'enseignants en inhalothérapie et le dernier d'une enseignante en gestion et exploitation d'entreprise agricole.

La question de départ est équivalente :

- Qu'est-ce que faire de la philosophie?
- Qu'est-ce que faire de l'inhalothérapie?
- Qu'est-ce que faire la gestion et l'exploitation d'une entreprise agricole?

Chez l'enseignant de philosophie, le travail de réflexion est sur le devant de la scène; le philosophe examine le rapport à la réalité des humains (des sujets), que cela soit exprimé par les philosophes eux-mêmes dans des textes ou que cela s'exprime dans des pratiques socioculturelles présentes ou passées. En philosophie, pour examiner le rapport à la réalité, il y a beaucoup d'entrées, beaucoup de façons de s'y prendre et cela va faire varier les modes d'approche et de réflexion. En résumé, faire de la philosophie, c'est

---

<sup>10</sup> La notion de PCK a été explicitée dans la première partie du guide (point 3).



examiner la vision du monde que l'être humain se donne selon la conception qu'il a de lui-même. C'est donc se donner un point de vue sur la réalité.

Pour des enseignants en inhalothérapie, l'inhalothérapeute est une personne

- qui est centrée sur le patient
- qui doit poser rapidement les gestes adéquats parce qu'il agit dans des situations d'urgence (rapidité et efficacité)
- et même s'il est dans des situations instables et variées, il doit réagir en respectant les normes de sa profession (éthique professionnelle).

Pour la troisième enseignante, l'attitude essentielle de la personne qui est gestionnaire et exploitante agricole, c'est celle d'une « visionnaire » en ce sens qu'elle est avant tout capable de planification et d'organisation stratégiques par rapport à son entreprise; pour y parvenir, la personne a besoin de développer des habiletés multidisciplinaires, principalement en administration, en régie de production (production animale ou végétale) et en relations professionnelles. En bref, tout cela rend possible l'anticipation stratégique.

#### **4.3 L'attitude essentielle au service du programme dans lequel on intervient**

Une fois que l'attitude essentielle dans la discipline est explicitée, l'enseignant doit aligner cette attitude essentielle sur les compétences à développer dans le programme où il intervient. L'enseignant se trouve dans une des deux positions suivantes par rapport au programme : celle de la discipline maîtresse ou celle de la discipline contributive. Donnons deux exemples pour montrer le travail à faire, dans le cas d'une discipline contributive et dans le cas d'une discipline maîtresse, pour s'aligner sur les finalités du programme de façon appropriée.

##### ***En formation technique***

Par exemple, l'enseignant de physique qui donne un cours dans le programme de thanatologie aura d'abord à être au clair avec l'attitude essentielle à développer quand on fait de la physique; puis il devra travailler avec le département de thanatologie pour bien cerner la contribution de la physique selon les compétences à développer chez les élèves compte tenu des finalités du programme de thanatologie. La physique est alors identifiée comme discipline contributive. Le cas est courant en formation technique. L'enseignant a alors deux attitudes essentielles à cerner et à ajuster : celle de sa discipline et celle de la profession visée par le programme où il intervient.

##### ***En formation préuniversitaire***

Par exemple, l'enseignant de physique qui donne ses cours en Sciences de la nature a à se positionner par rapport à l'attitude essentielle à développer dans sa discipline (qu'est-ce que « faire de la physique? ») et il a aussi à travailler avec les enseignants des autres disciplines maîtresses (mathématiques, chimie, biologie) pour permettre aux élèves d'intégrer leurs apprentissages. Autrement dit, l'enseignant de physique comme les enseignants des autres disciplines doit expliciter sa participation au profil de sortie du programme.

Dans les deux exemples, l'enseignant a un travail d'explicitation de son attitude essentielle à réaliser et il a à subordonner cette attitude essentielle au développement des compétences du programme.

## **5. DEUXIÈME ÉLÉMENT DU CADRE CONCEPTUEL : L'AXE STRATÉGIQUE OU L'ARTICULATION DES CONTENUS SUR LES FINALITÉS – PARTIE 1**

### **Partie 1 : les entrées dans le questionnement didactique**

Rappelons que l'objectif est d'amener les enseignants du cours à mettre en œuvre un cadre de référence didactique dans leur enseignement.

Une fois que l'attitude essentielle est explicitée et mise au service du programme dans lequel on intervient, c'est la question stratégique qui se pose, c'est-à-dire l'articulation des contenus sur les finalités. Présentons maintenant les composantes de cette articulation ou les entrées dans le questionnement didactique. Pour cela, nous nous sommes donné une représentation structurante que nous avons appelée la fleur didactique.

Dans un premier temps, nous ferons une analyse « à plat », c'est-à-dire que nous ferons ressortir les composantes de cette structuration et le sens qu'elles prennent dans le cours DID 868. Dans un deuxième temps, nous allons montrer l'articulation des composantes entre elles ou encore faire ressortir ce qui est impliqué dans un processus de didactisation.

### **5.1 La fleur didactique ou les entrées dans le questionnement et la mise en œuvre didactiques**

Ce point va permettre de présenter les concepts qui représentent les composantes de la fleur didactique. D'abord nous retraçons l'histoire de sa construction; nous présentons ensuite les entrées; enfin nous analysons chaque type d'entrée.

#### **5.1.1 Son histoire**

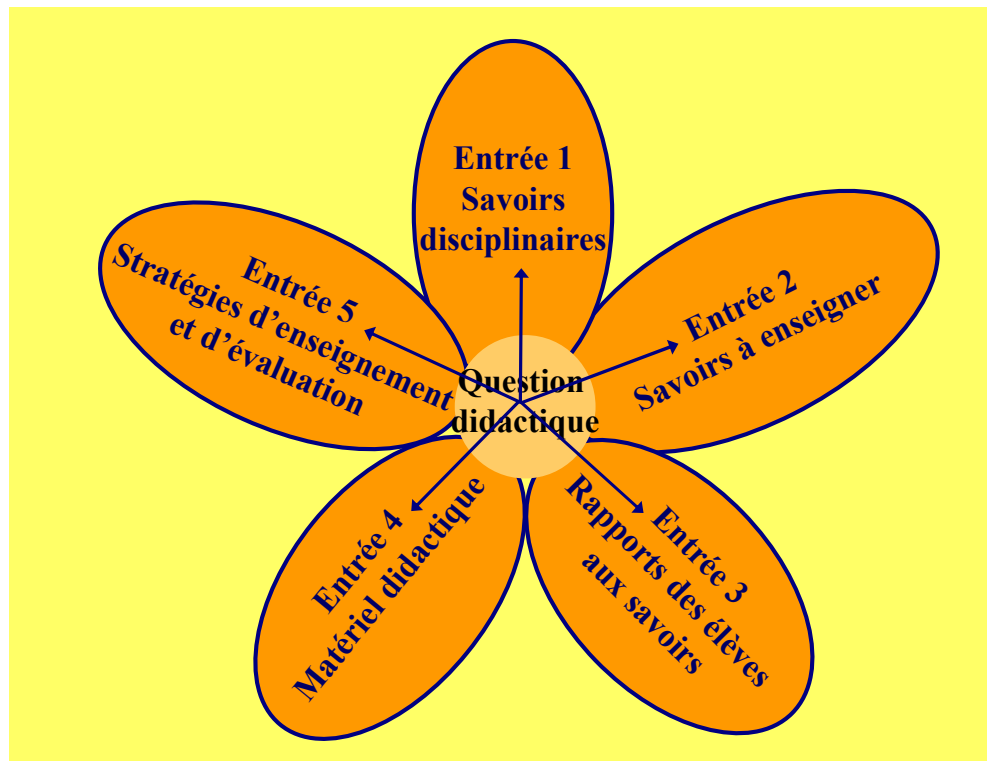
La fleur didactique a été construite suite à des études, des réflexions et des discussions à PERFORMA puis au GT-SEEM.

- ① Raymond (1998) présente à la troisième Assemblée générale de PERFORMA un texte synthèse sur les études qu'elle a réalisées sur la notion de PCK (Pedagogical Content Knowledge).
- ② Le GRA de PERFORMA (Laliberté et Raymond, 1999) produit une banque de questions d'ordre didactique à l'intention des RL et des enseignants.
- ③ Raymond (2001) produit pour le cours PED 857, *Encadrement des enseignants au collégial*, un texte dans lequel elle propose cinq types d'entrées ou pôles pour catégoriser les savoirs didactiques des enseignants du collégial.

- ④ Dès le début de ses travaux (nov. 2003), le GT-SEEM adopte les cinq pôles pour catégoriser les savoirs des enseignants sur l'enseignement de leur matière et les désigne comme des entrées dans le questionnaire didactique.
- ⑤ À la première expérimentation du cours DID 868 (2005), les entrées sont symbolisées par la fleur didactique.
- ⑥ L'élucidation des concepts se poursuit dans la deuxième expérimentation du cours DID 868 (2006).

### 5.1.2 Les entrées de la fleur didactique : sources et ressources

Voici comment nous avons représenté les entrées dans le questionnaire didactique.



**La fleur du questionnaire didactique**

Schéma réalisé par Danielle Raymond et Nicole Bizier

D'abord, l'enseignant est situé au cœur de la fleur : il est au centre du questionnaire et de la mise en œuvre didactiques. Ensuite, les trois pétales, savoirs disciplinaires, savoirs à enseigner et rapports des élèves aux savoirs, appartiennent à la catégorie des sources de l'enseignant en ce sens que ce sont des savoirs et des connaissances indispensables pour la planification tant du cours que du programme. Ce sont les éléments de base de l'enseignant : ils représentent, d'une part, les rapports qu'il entretient avec sa discipline et le programme et, d'autre part, les connaissances qu'il a des rapports des élèves aux savoirs enseignés ou aux matières à l'étude. Ce sont des sources car elles sont à l'origine

de la planification des savoirs enseignés. Enfin, les deux derniers pétales, le matériel didactique et les stratégies, constituent la catégorie des ressources en ce sens que ce sont des moyens stratégiques qui permettent de passer de la planification à l'intervention; autrement dit, ce sont des possibilités d'action.

La distinction entre sources et ressources repose sur la corrélation entre le « quoi enseigner » et « le comment l'enseigner ».

### **5.1.3 Les sources – Entrées 1 et 2 : les références des savoirs disciplinaires et des savoirs à enseigner**

Les sources, rappelons-le, sont les éléments de base de l'enseignant. Nous allons maintenant traiter de l'axe des sources qui concerne le rapport que l'enseignant entretient avec sa discipline et le programme dans lequel il intervient, ce que l'on appelle les savoirs disciplinaires et les savoirs à enseigner.

Les savoirs disciplinaires et les savoirs à enseigner *viennent de* savoirs et de pratiques (Develay, 1992; Martinand, 1986; Perrenoud, 1998; Raisky, 1993), plus précisément de savoirs savants, de pratiques ou situations professionnelles et de pratiques sociales. Ce sont là des types de références. Vous trouverez dans le glossaire la définition de chacun de ces concepts.

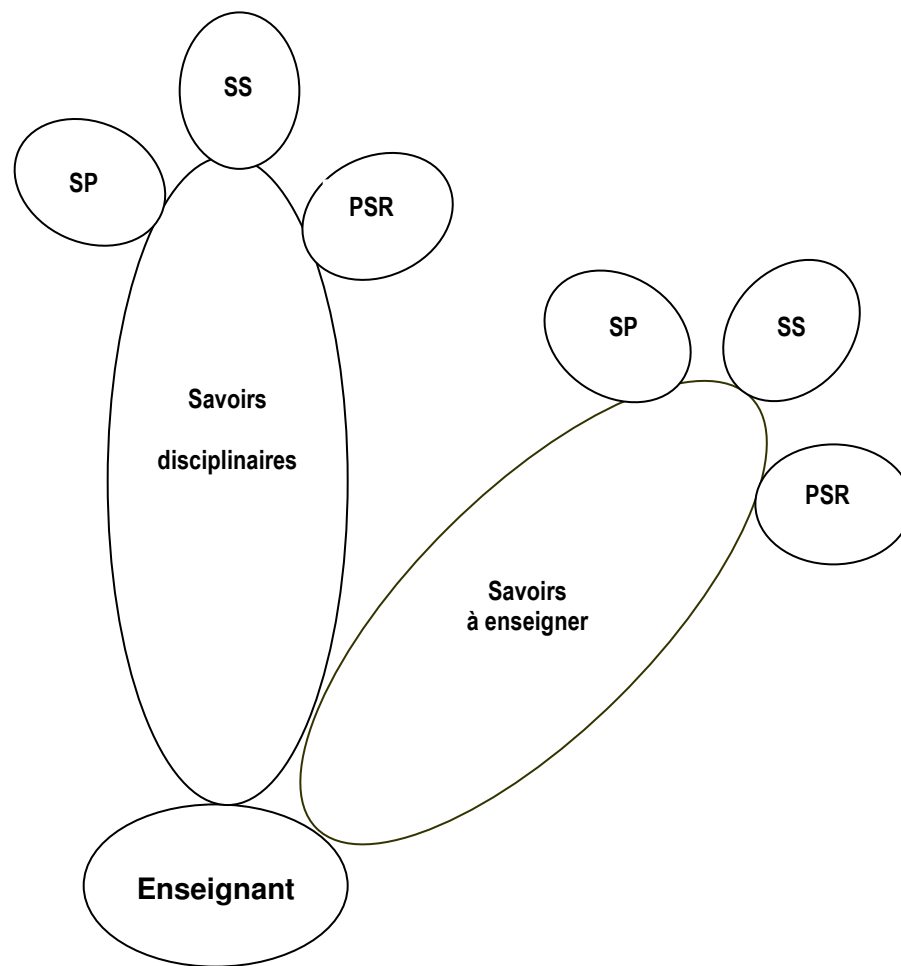
En ce qui concerne les références, nous avons fait des choix pour travailler avec les enseignants du collégial et nous avons retenu des éléments appropriés à l'enseignement collégial, plus particulièrement à la réalité des programmes par compétences. Les voici.

- Les références sont examinées ou étudiées à partir des savoirs à enseigner. Nous considérons que ce qu'il est important de reconnaître pour un enseignant du collégial, ce sont les références externes à l'école (Raisky, 2001), c'est-à-dire :
  - les savoirs savants en formation générale, en formation préuniversitaire et en formation technique;
  - les pratiques ou situations professionnelles en formation technique;
  - les pratiques sociales en formation générale et en formation préuniversitaire.
- Nous avons fait le choix<sup>11</sup> de travailler avec la notion de référence plutôt qu'avec la notion de transposition didactique pour bien signifier que les savoirs savants ne sont pas les seuls savoirs légitimes à didactiser. Les situations professionnelles et les pratiques sociales peuvent être des points de départ autonomes de la didactisation; dans ce cas, les savoirs sont à identifier et à analyser à même les situations professionnelles ou les pratiques sociales (Raisky, 1993, 1996; Martinand, 1986). Reste qu'il convient de souligner que ce sont des savoirs et non des pratiques qu'on didactise (Raisky, 1999).

---

<sup>11</sup> Ce choix a été explicité dans la première partie du guide (point 3.2).

- Les références sont sources, moyens et fins des savoirs à enseigner (Raisky, 2001). Comme sources, les références se situent au début du processus de construction des savoirs à enseigner (cours et programme). Autrement dit, les références contribuent à déterminer les savoirs à enseigner. Elles jouent le rôle d'autorité ou de moyen de légitimation quand vient le temps de faire des choix au niveau du programme et au niveau du cours.  
Comme fins, les références donnent un sens ou une direction aux savoirs à enseigner, elles permettent de vérifier et d'évaluer la finalité de la formation et de montrer à quoi sert ce que l'on enseigne.  
Comme moyens, les références peuvent servir de guide à la réalisation des situations de formation ou des situations didactiques. Elles inspirent la mise en œuvre de l'action didactique.
- Les références sont complexes dans le sens où elles mobilisent des situations, des activités et des savoirs (Raisky, 2001). « Tout savoir est le produit d'une activité dans une situation donnée » (Raisky, 2001, p. 40). D'une part, dans les pratiques professionnelles ou sociales, des activités et des savoirs sont à l'œuvre; d'autre part, les savoirs savants viennent eux aussi de situations et d'activités.



**SS** : savoir savant

**SP** : situation professionnelle (ou pratique professionnelle)

**PSR** : pratique sociale de référence

#### **5.1.4 Les sources – Entrée 3 : la connaissance des rapports des élèves aux savoirs**

Les sources, rappelons-le encore, sont les éléments de base de l'enseignant. Nous traitons maintenant de l'axe des sources qui concerne les connaissances que l'enseignant a des rapports des élèves aux savoirs enseignés ou aux matières à l'étude.

La connaissance des rapports des élèves aux savoirs fait partie de la catégorie des sources de l'enseignant parce qu'autant l'enseignant se réfère à des savoirs et des pratiques pour planifier son enseignement, autant il fait affaire avec les « références » des élèves, c'est-à-dire avec leurs rapports aux savoirs enseignés ou aux matières à l'étude. Les références des élèves ou leurs rapports aux savoirs constituent pour tout enseignant un incontournable dans le sens que n'importe quel élève aborde un objet d'apprentissage à partir des relations qu'il peut entretenir avec cet objet d'apprentissage (Charlot, 1997, dans Jonnaert et Vander Borght, 2003).

Les rapports des élèves aux savoirs font partie du « patrimoine de connaissances » (Jonnaert, 2003, p. 308) que les élèves transportent, utilisent et transforment au fur et à mesure qu'ils sont « confrontés » aux différents contenus d'enseignement ou, pourrait-on dire, qu'ils abordent les différents objets d'apprentissage.

Pour Jonnaert (2003, p. 309), « ce rapport entre le savoir et les connaissances de l'apprenant n'est pas direct, [...] il se fait par l'intermédiaire des conceptions de l'apprenant à propos de l'objet d'apprentissage. »

« Le terme “conception” est habituellement utilisé par les chercheurs en didactique pour désigner les connaissances antérieures des élèves à propos d'un objet d'apprentissage » (Jonnaert et Vander Borght, 2003). D'autres chercheurs franco-européens comme Giordan et de Vecchi (1987) et Astolfi (1997) ont utilisé le terme “représentation” pour désigner « une connaissance antérieure à un apprentissage systématique, pouvant faire obstacle à ce dernier ou au contraire le faciliter » (Giordan et de Vecchi, 1987, dans Jonnaert et Vander Borght, 2003, p. 311). Nous avons utilisé les termes conception et représentation comme des équivalents pour désigner des connaissances des élèves par rapport à un contenu à apprendre, connaissances qui peuvent aider ou nuire à l'apprentissage.

La cueillette des représentations ou conceptions des élèves peut se réaliser par des moyens simples d'interrogation verbale ou écrite (Raymond, 2001). Pour les analyser,

après cueillette, Astolfi suggère une « formule » qui comporte quatre éléments<sup>12</sup> (Astolfi et Develay, 2005) :

- ① la formulation de la représentation par l'enseignant;
- ② l'identification du moment où s'exprime la représentation;
- ③ l'identification de l'origine possible de la représentation;
- ④ l'énoncé des concepts concernés.

Outre la connaissance des conceptions ou représentations des élèves que peuvent se donner les enseignants, on peut ajouter deux autres catégories de connaissances que les enseignants acquièrent avec l'expérience (Magnusson et al., 1999, dans Raymond, 2005) :

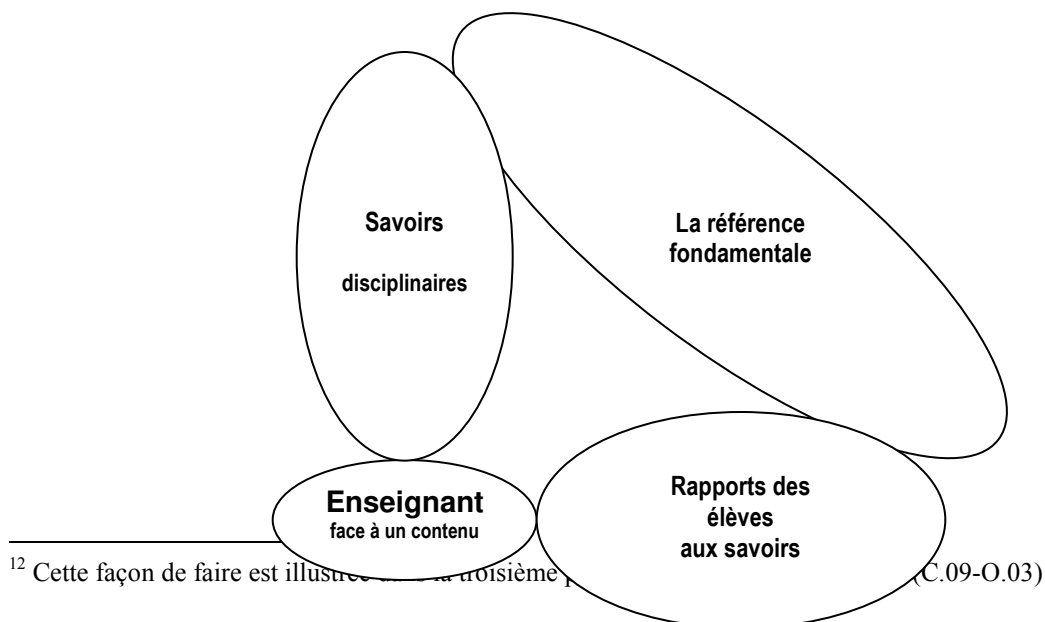
- ① la connaissance des préalables à l'apprentissage d'un contenu spécifique;
- ② la connaissance des secteurs de la matière dans lesquels les élèves ont des difficultés.

Les difficultés concernent :

- le caractère abstrait des concepts;
- la résolution de problème pris dans un sens large.

Ces chercheurs américains identifient aussi les conceptions des élèves comme pouvant créer des difficultés d'apprentissage.

Plus fondamentalement, sur l'axe des sources, les enseignants et les élèves se trouvent dans un rapport dialogique concernant ce que nous avons appelé la référence fondamentale ou encore l'attitude essentielle à développer dans la profession ou la discipline concernée. Cette référence fondamentale représente la vision du monde, le regard spécifique porté sur la réalité par la discipline ou la profession, vision ou regard intégré par l'enseignant lui-même et qu'il transmet à ses élèves implicitement ou explicitement. Pour identifier cette référence fondamentale, il s'agit de se demander quelle est l'attitude essentielle de la personne qui œuvre dans cette profession ou cette discipline. L'enseignant a intégré cette attitude, il en est le modèle; pour l'élève, il est le médiateur essentiel. Il fait entrer ses élèves dans cette profession ou cette discipline et l'élève donne du sens à ce qu'il fait en saisissant cette attitude.



**La référence fondamentale : l'attitude essentielle à développer dans cette profession ou dans cette discipline.**



### **5.1.5 Les ressources – Entrées 4 et 5 : le matériel didactique et les stratégies d’enseignement et d’évaluation**

Ces deux éléments de la fleur didactique constituent des entrées possibles dans le questionnement didactique, plus particulièrement lors de la planification d’un cours. Dans le cours DID 868, ces deux éléments sont utilisés pour illustrer la trajectoire de planification d’un cours.

Ils prennent dans le cours une importance limitée étant donné que nous avons choisi de mettre l’accent sur la question du processus de choix des contenus, de leur logique d’organisation et du rapport des élèves aux savoirs. D’une part, le GT-SEEM a identifié cinq activités dans le volet approfondissement du DE, dont deux portent explicitement sur le développement de matériel didactique et le développement de situations didactiques. D’autre part, l’activité *Stratégies d’enseignement* (PED 859) est offerte dans le MIPEC et dans le DE.

## **6. DEUXIÈME ÉLÉMENT DU CADRE CONCEPTUEL : L’AXE STRATÉGIQUE OU L’ARTICULATION DES CONTENUS SUR LES FINALITÉS – PARTIE 2**

### **Partie 2 : situation de formation et situation de référence**

Il s’agit maintenant de s’appuyer sur les composantes du questionnement didactique et de montrer comment s’opère le passage d’une situation de référence à une situation de formation. Dans sa situation de planification de cours, l’enseignant du collégial établit constamment des liens entre la situation de formation et la situation de référence. D’une part, il a besoin d’analyser *ce* qu’il enseigne en rapport avec la situation de référence : c’est sa garantie d’authenticité des savoirs à enseigner. D’autre part, il a besoin d’analyser la situation de référence pour sélectionner les contenus qui donnent du sens à ce qui est visé comme apprentissage : c’est sa garantie d’utilité ou de pertinence des savoirs à enseigner. La situation de référence est centrale. Nous allons d’abord expliciter la notion de situation, ensuite présenter et décrire deux types de situations de référence, l’une qui convient à la formation technique et l’autre qui convient à la formation préuniversitaire et à la formation générale.

### **6.1 La notion de situation**

Que l’on soit en formation technique, en formation préuniversitaire ou en formation générale, la démarche de didactisation passe par la notion de SITUATION (Raisky, 1999). Il est bien clair que nous avons travaillé davantage, dans notre recherche et dans le cours DID 868, au niveau du cours; mais le même raisonnement peut s’appliquer au niveau du programme.

Raisky définit ainsi cette notion (1999, p. 39) : « Une situation n’est pas un donné mais un construit à travers une activité, mobilisant et produisant des savoirs. » Autrement dit, la situation est le résultat d’une activité en contexte, activité orientée selon des finalités,

dans laquelle les étudiants utilisent des savoirs et en produisent. La notion de situation forme donc un ensemble avec les notions de savoir et d'activité.

Or ce système situation-activité-savoir est central dans le processus de didactisation. « Ce qui est en question dans le processus didactique, c'est la maîtrise non de "savoirs" isolés ou de "situations" mais de ce système situation-activité-savoir » (Raisky, 1999, p. 39).

## 6.2 En formation technique : la situation professionnelle

En formation technique, la situation de référence renvoie à la situation professionnelle quelle qu'elle soit et comprend (Raisky, 1993) :

- un contexte;
- des finalités, des enjeux et des valeurs;
- des actes professionnels;
- des savoirs scientifiques, techniques et pratiques (cf. glossaire pour les définitions).

À partir de l'analyse de la situation professionnelle, on peut faire ressortir les savoirs en cause et faire les choix qui s'imposent dans la situation de formation en prenant en compte la finalité de la formation. « Le principe régulateur entre la situation professionnelle et la situation de formation sera celui d'isomorphisme. Les savoirs professionnels, eux-mêmes modélisation des pratiques professionnelles, et les savoirs à l'œuvre dans l'action didactique doivent être organisés selon les mêmes lignes de force; leur logique interne, c'est-à-dire la problématique des valeurs et des finalités qui les déterminera, sera la même » (Raisky, 1996, p. 54).

D'après nos expérimentations du cours DID 868 avec les enseignants de la formation technique, la problématique des valeurs dans la situation de référence et dans la situation de formation est la même; les valeurs à l'œuvre dans les activités en classe sont foncièrement les mêmes que les valeurs professionnelles identifiées dans le milieu de travail. En ce qui concerne les finalités, en situation de formation, on peut remarquer qu'elles sont davantage axées sur la maîtrise d'un processus ou d'une démarche plutôt que sur le résultat, comme on l'observe dans la situation professionnelle.

Voici un exemple tiré de l'analyse de la situation professionnelle intitulée *La gestion de la douleur d'une personne durant la période postopératoire dans une unité de soins de médecine-chirurgie*.<sup>13</sup>

Finalités	
Situation professionnelle	Situation de formation
· Soulager la douleur de la personne soignée	· Soulager la douleur de la personne soignée
· Diminuer les risques de complications <ul style="list-style-type: none"> <li>- liées à l'immobilité entraînée par la présence de douleur</li> <li>- liées aux complications relatives à l'administration des médicaments analgésiques en anticipant les soins à prodiguer.</li> </ul>	· Justifier la démarche de soins appropriée suite à l'analyse des signes observés

<sup>13</sup> Avec le consentement de la professeure en Soins infirmiers qui a traité cette situation professionnelle.

L'articulation entre la situation de référence et la situation de formation peut s'analyser en cinq temps.

· Premier temps

Choisir une situation professionnelle correspondant à une situation de formation et analyser cette situation professionnelle selon le modèle de Raïsky (1993).

· Deuxième temps

Se demander quelle est ou quelle doit être l'attitude essentielle du professionnel dans cette situation.

· Troisième temps

Établir un parallèle :

- entre les savoirs provenant de la situation professionnelle et les savoirs à enseigner de la situation de formation;
- entre les finalités de la situation professionnelle et de la situation de formation.

· Quatrième temps

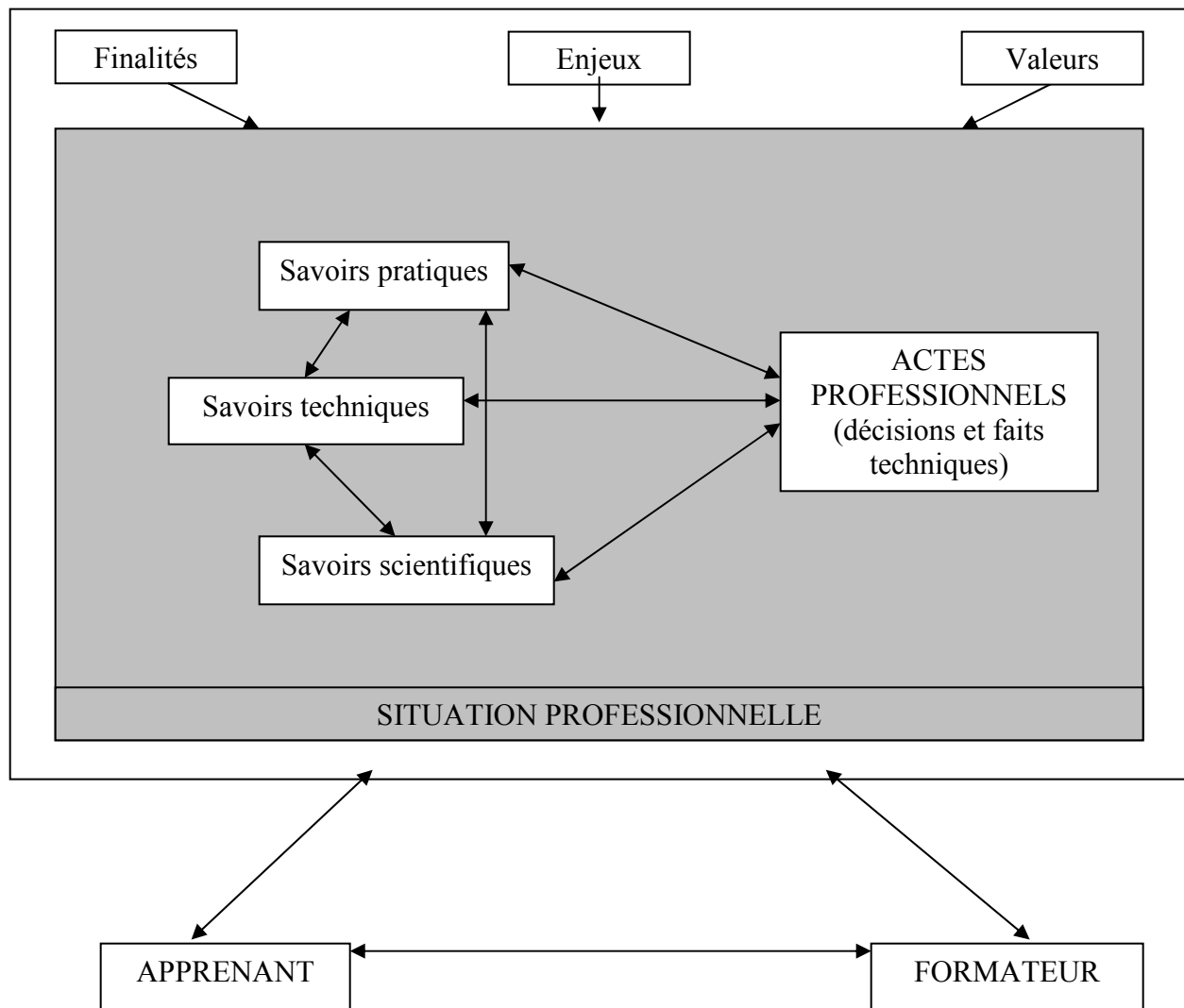
Se demander quelle est la difficulté importante ou majeure des élèves dans la situation de formation.

· Cinquième temps

Faire des liens entre la lecture de la situation professionnelle et la lecture de la situation de formation sous l'angle

- ✓ des savoirs à enseigner
- ✓ des rapports des élèves aux savoirs
- ✓ des stratégies d'enseignement.

Voici le modèle de Raisky pour travailler avec les enseignants à analyser une situation professionnelle.



*Le triplet didactique en formation professionnelle d'agriculteurs*

Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. In P. Jonnaert et Y. Lenoir, *Sens des didactiques et didactique du sens* (p.118). Bruxelles : De Boeck.

### 6.3 En formation préuniversitaire et en formation générale : les pratiques sociales de référence

Une chose est sûre : si la référence clé en formation technique est la situation professionnelle, la référence clé en formation préuniversitaire (en sciences) et en formation générale est le savoir savant. Cependant, la didactisation ou la transformation en savoir à enseigner ne procède pas que du savoir savant; elle vient aussi des pratiques sociales de référence (Martinand, 1986, 2001).

« Les trois aspects du concept se retrouvent dans le choix des termes : les pratiques renvoient aux activités “réelles” d’un groupe social identifié, qui peut servir de référence pour la conception et l’analyse d’activités scolaires » (Reuter et al., 2007, p. 181). Cela implique que ce type de référence permet, d’une part, de construire l’objet d’enseignement et, d’autre part, d’analyser l’objet enseigné, au niveau du cours comme au niveau du programme.

En particulier, Martinand (2005) poursuit l’idée d’établir un rapport entre des activités scolaires et des pratiques sociotechniques à l’échelle du programme. Il s’intéresse à la structure et au fonctionnement des savoirs dans les pratiques industrielles, pratiques qui peuvent servir de référence aux savoirs à enseigner dans les programmes axés sur la technologie. Il est soucieux que l’école élabore son projet éducatif (son curriculum) en prenant en compte des pratiques liées à la science et à la technologie.

Selon Martinand (2005, p. 3), la notion de pratique sociale de référence sert à :

- « prendre en compte non seulement les savoirs en jeu, mais les objets, les instruments, les problèmes et les tâches, les contextes et les rôles sociaux;
- comprendre les conditions de cohérence entre tâches, instruments, savoirs et rôles;
- penser et analyser les écarts entre activités scolaires et pratiques sociotechniques prises pour référence ».

Depuis son origine (Martinand, 1981, dans Terrisse, 2001) jusqu’à maintenant, la notion de pratique sociale de référence s’est élargie aux pratiques qu’on peut relier de façon pertinente aux disciplines scolaires. Lebaume (2001, p. 130) résume bien le sens actuellement reçu : « Nous dirons qu’elle consiste à mettre en relation des buts, contenus, activités pédagogiques avec des situations, tâches et qualifications d’une pratique existante. »

Quant à la portée du concept de pratique sociale de référence, Lebaume (2001, p. 136) affirme : « C’est un outil pour penser les propositions d’enseignement dans leur nature et leur signification sociale. [...] En ce sens, il a trouvé un écho dans de nombreux enseignements ancrés dans des pratiques (la langue française, les sciences économiques et sociales, les langues étrangères) et dans de nombreuses disciplines. »

Si Raisky (1996) propose un rapport d'isomorphisme entre la situation professionnelle et la situation de formation, Martinand (2001) propose un rapport de comparaison entre la pratique sociale de référence et la situation de formation.

En quoi cette notion de pratique de référence est-elle pertinente pour l'enseignement en formation préuniversitaire et en formation générale? Chaque discipline porte un regard spécifique sur le monde (Develay, 1991) et donne ainsi un sens à ce qu'elle étudie. La pratique de référence "concrétise" ce regard de la discipline sur la réalité et on peut s'en servir comme référence ou encore comme façon de contextualiser une notion. Par exemple, la participation à un conseil d'administration va être envisagée de façon différente par l'enseignant d'histoire, d'économie ou de sociologie. Le sens de la pratique, les savoirs en jeu, les concepts vont varier selon la discipline et les objets d'apprentissage.

Dans le prolongement des pratiques sociales de référence, nous avons encore identifié un modèle de pratique sociale qui nous semble prometteur pour les enseignants du collégial en rapport avec l'enseignement de notions en situation. Ce modèle porte le nom de questions socialement vives. Les questions socialement vives se caractérisent par l'existence de débats entre spécialistes de divers secteurs disciplinaires ou entre experts professionnels. Par exemple, l'enseignement du phénomène de la mondialisation, poursuivant le double objectif de la formation citoyenne et scientifique, pourrait s'appuyer sur la compréhension de concepts utilisés par les principaux acteurs scientifiques et les mettre en lien avec des pratiques sociales comme la délocalisation des entreprises ou encore le commerce équitable (Legardez et Simonneaux, 2005).

Une question socialement vive possède deux caractéristiques principales (Legardez, 2002) :

- elle est vive dans un milieu social donné en ce sens qu'elle est considérée importante et actuelle par les acteurs sociaux; elle fait aussi l'objet d'un traitement médiatique étendu;
- elle est vive dans les savoirs de référence en ce sens qu'elle suscite des débats entre spécialistes de divers champs disciplinaires ou entre experts professionnels.

En quoi les questions vives peuvent-elles servir de référence pour l'enseignement préuniversitaire et pour la formation générale ? Elles peuvent servir de thèmes à partir desquels un cours sera construit, permettant ainsi de donner sens au contenu et d'intervenir par là sur la motivation des élèves (Legardez et Alpe, 2002).

En résumé, les pratiques sociales de référence permettent de construire l'objet d'enseignement ou d'apprentissage ou encore de l'analyser, principalement dans le but de donner sens à l'apprentissage.

Pour dégager l'articulation entre la situation de formation et la situation de référence en formation préuniversitaire et en formation générale, donc pour mettre au jour les choix qui sont faits et les analyser, nous proposons que la situation de formation constitue le point de départ. La démarche peut se réaliser en cinq temps.

- Premier temps  
Choisir et identifier un objet d'enseignement difficile à didactiser soit parce qu'il est difficile d'accès pour les élèves, soit parce qu'il est complexe dans sa nature même et demande réflexion et analyse.
- Deuxième temps  
Analyser cet objet d'enseignement en se servant du modèle de Jonnaert et Vander Borght (2003) :
  - situer cet objet d'enseignement dans le cours et dans le programme;
  - décrire cet objet d'enseignement;
  - élaborer la carte conceptuelle (facultatif);
  - élaborer la trame conceptuelle<sup>14</sup>. L'élaboration de la trame conceptuelle répond à la question (Jonnaert et Vander Borght, 2003, p. 302) : « Comment les composantes de l'objet d'apprentissage s'organisent-elles entre elles? » La trame conceptuelle donne lieu à des classes de situations.
- Troisième temps  
Pour chaque classe de situations, expliciter en quoi elle constitue une référence et en quoi consiste cette référence.
- Quatrième temps  
Pour des classes de situations choisies parmi les classes de situations de la trame conceptuelle, se demander quels sont les rapports des élèves aux savoirs, rapports à prendre en compte dans son enseignement.
- Cinquième temps  
Pour les classes de situations choisies, établir des liens entre cette situation de référence et la situation de formation sous l'angle :
  - ✓ des savoirs à enseigner
  - ✓ des rapports des élèves aux savoirs
  - ✓ des stratégies d'enseignement.

## **7. TROISIÈME ÉLÉMENT DU CADRE CONCEPTUEL : L'AXE DE LA VALIDATION DES RÉFÉRENCES**

La notion de référence pose la question de la validité des savoirs à enseigner et des savoirs enseignés. L'enseignant du collégial doit être en mesure de s'assurer de la qualité des savoirs qu'il didactise en vérifiant la validité de ses références.

La justification de la vérification de la validité de ses références pour un enseignant du collégial tient au fait qu'au niveau postsecondaire, un enseignant doit être en mesure de rendre compte de la validité de ses références sous deux aspects :

---

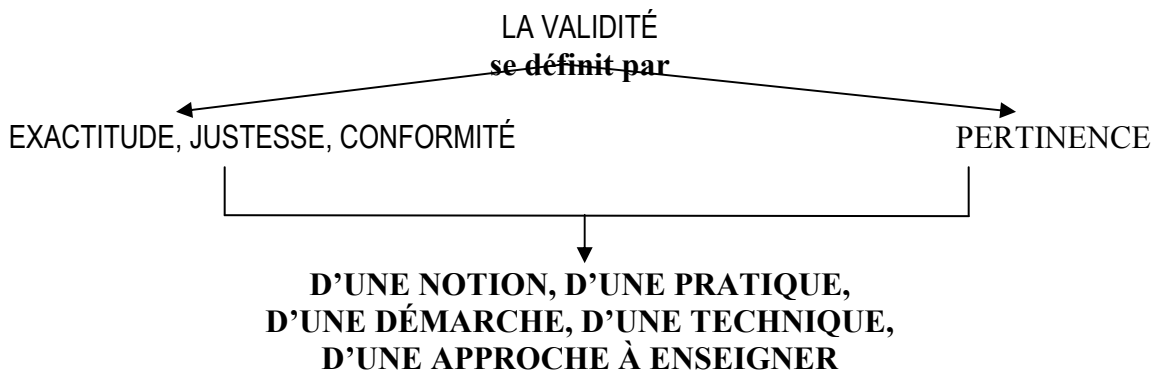
<sup>14</sup> Vous trouverez deux exemples de trame conceptuelle dans la troisième partie du guide : cours 11, outils 1, 2 et 3; cours 13, outils 1, 2 et 3.

- la conformité, la justesse, l'exactitude des notions qu'il enseigne (caractère d'authenticité)
- la pertinence de ce qu'il enseigne par rapport aux finalités de la formation (caractère d'utilité : *sens* qu'on donne à l'enseignement et à l'apprentissage).

Comme le dit Lebaume (2001, p. 136-137) : « L'intervention didactique consiste en particulier à discuter les contenus scolaires et leur choix. [...] L'intervention didactique ne se limite pas aux macrodécisions relatives au curriculum disciplinaire mais s'étend aux décisions quotidiennes des enseignants. » Ces décisions quotidiennes doivent être fondées.

Par rapport aux savoirs à enseigner ou aux objets d'enseignement, on peut d'abord identifier les références immédiates, par exemple des manuels ou des notes de cours. Mais en réalité, ce sont là des outils déjà didactisés. Ces références secondaires renvoient donc à des références primaires qui sont les véritables références, à savoir les savoirs savants, les situations professionnelles et les pratiques sociales. Le travail de validation commence ici.

Ce travail de remontée jusqu'aux références primaires équivaut à aller chercher *la source de la source* ou encore la source des savoirs à enseigner. Selon nous, la validation des sources devrait être faite selon deux perspectives. D'abord, il s'agit de s'assurer de l'exactitude, de la justesse et de la conformité des savoirs à enseigner. Ensuite, il s'agit d'en évaluer la pertinence par rapport aux finalités de la formation. Il faut bien comprendre que lorsqu'on fait cet exercice par rapport aux savoirs à enseigner, nous devons inclure tout objet d'enseignement : les notions, les pratiques, les techniques et même les diverses approches utilisées dans l'enseignement.



De façon plus concrète encore, l'enseignant peut faire la recherche sous la forme suivante. Une fois la référence identifiée (la source de la source), pour établir sa validité, il devrait poser ces questions :

- ① En quoi ces sources ou références sont-elles sûres et reconnues?
  - Reconnues par des chercheurs? Des praticiens? Ces auteurs ou ces concepteurs ont-ils fait des recherches? Par qui est-ce utilisé? Y a-t-il des consensus? Quels sont-ils?
- ② En quoi sont-elles alignées sur les finalités des savoirs à enseigner?



La première partie de la démarche cherche à démontrer la valeur des savoirs à enseigner. C'est ce qu'on peut appeler le problème de la légitimité des savoirs à enseigner. Pour traiter ce problème, il est indispensable de remonter jusqu'aux sources ou aux autorités qui garantissent l'authenticité de ces savoirs.

La deuxième partie de la démarche concerne l'utilité ou la pertinence des savoirs à enseigner. En étant au clair avec ses références, l'enseignant peut montrer aux étudiants à quoi sert ce qu'il enseigne, quelle en est l'utilité. Autrement dit, donner du sens à ce qu'il enseigne. Cette vérification de la validité des références met donc en cause le sens des contenus, leur raison d'être par rapport aux finalités de la formation et aux compétences à développer.

## 8. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alpe, Y. et Legardez, A. (2002). *Questions « socialement vives », enjeux sociaux et didactiques, La création de l'éducation civique, juridique et sociale*. Communication présentée au 13<sup>e</sup> congrès international La recherche en éducation au service du développement de sociétés, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck-Université. Collection Pratiques pédagogiques.

Astolfi, J.-P. et Develay, M. (2005). *La didactique des sciences*. Paris : PUF.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Castincaud, F. et Zakhartchouk, J.-M. (2002). Croisements de disciplines au collège. *CRAP-Cahiers pédagogiques 405*, CRDP d'Amiens, 21-26.

Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. et Reuter, Y. (Éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université.

Develay, M. (1991). La face cachée des disciplines scolaires. *Cahiers pédagogiques, Les contenus d'enseignement*, no 298.

Develay, M. (1993). Pour une épistémologie des savoirs scolaires. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 35-40.

Giordan, A. et de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Gouvernement du Québec (1998). *Description de la formation générale*. Document téléaccessible à l'adresse [http : //www. mels. gouv. qc. ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/DescFG. asp](http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/DescFG.asp)

Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.

Laliberté, J. et Raymond, D. (1999). Banque de questions à inclure dans le guide de travail en didactique. *Dossier sur la didactique* (1-10). Université de Sherbrooke, PERFORMA collégial.

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.

Laurin, S. (2001). Maîtriser sa discipline: des idées et des pratiques à construire. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 30-33.

Lebaume, J. (2001). Pratiques socio-techniques de référence, un concept pour l'intervention didactique : diffusion et appropriation par les enseignants de technologie. In Lemoyne, G., Mercier, A. et Rouchier, A. (Éds.) *Le génie didactique, usages et mélanges des théories de l'enseignement* (127-142). Bruxelles : De Boeck.

Legardez, A. et Simonneau, J. (2005). Quelles références et quels objectifs dans l'enseignement de la mondialisation? *Revue numérique Lestamp*. Document téléaccessible à l'adresse [http : //www. lestamp.com/publications\\_mondialisation/publication.simonneau.htm](http://www.lestamp.com/publications_mondialisation/publication.simonneau.htm)

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Magnusson, S., Krajcik et Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome et N. G. Lederman, *Examining pedagogical content knowledge* (95-131). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.

Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Ed.). *Didactique des disciplines : Les références au savoir* (17-24). Bruxelles : De Boeck.

Martinand, J.-L. (2005). *La question de la référence en didactique du curriculum*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol8/>

Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 16-22.

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation* 24(3), 487-514.

- Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. In P. Jonnaert et Y. Lenoir (Éds), *Sens des didactiques et didactique du sens* (101-121). Bruxelles : De Boeck.
- Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique? In C. Raisky et M. Caillot (Éds), *Au-delà des didactiques, le didactique* (37-59). Bruxelles : De Boeck.
- Raisky, C. (1999). Complexité et didactique. *Éducation permanente*, 139(2), 37-64.
- Raisky, C. (2001). Référence et système didactique. In A. Terrisse (Éd.). *Didactique des disciplines : Les références au savoir* (25-47). Bruxelles : De Boeck.
- Raymond, D. (1998). La notion de «pedagogical content knowledge». *Le Relais*, 9(1), 30-45.
- Raymond, D. (2001). *L'encadrement en didactique*. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, PERFORMA, 1-37.
- Raymond, D. (2005). *L'encadrement en didactique*. Université de Sherbrooke, PERFORMA collégial, MIPEC, 1-21.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 4-14.
- Tardif, J. (2005). *Les défis des compétences dans la formation universitaire*. Montréal : Colloque CÉFES, 27-28 octobre 2005.

## 9. GLOSSAIRE

Activités – Actions ou actes. « Ensemble des actes coordonnés et des travaux d'une personne » ou d'un groupe de personnes. (Le Grand Robert, 2001)

Connaissances – « Produits de l'activité scientifique, technologique ou pratique. » (Raisky, 1993, p. 116)

Devis ministériel – Description ministérielle de la composante de formation générale et de la composante de formation spécifique d'un programme. Cette description inclut la finalité, les finalités, les intentions éducatives et les compétences ou objectifs et standards.

En formation générale, les activités d'apprentissage (cours) sont aussi décrites. Pour la moitié des programmes préuniversitaires, pour chaque compétence, on identifie la discipline, les unités et la pondération.

Didactiques - « On pourrait définir, en première approche, les didactiques comme les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage, référés/référables à des matières scolaires. » (Cohen-Azria, C. et al, 2007, p. 69)

Isomorphisme – « Existence d'un même système de relations entre deux ensembles apparentés. » (Raisky, 1999, p. 49)

Pedagogical Content Knowledge (PCK) – « Connaissance des contenus en fonction de leur enseignement. » (Raymond, 1998, p. 3)

Pratiques disciplinaires – En particulier, ce sont des activités de recherche, laquelle peut être d'ordre disciplinaire, interdisciplinaire ou multidisciplinaire.

Pratiques sociales de référence – Activités ou interventions qui ont cours dans un milieu donné et qui ont besoin d'être comprises et situées. Selon Martinand (1986, p. 137), une pratique de référence renvoie aux trois aspects suivants : « ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (pratique); elles concernent l'ensemble d'un secteur social et non des rôles individuels (sociale); la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison (référence). »

Rapport au savoir – « Ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un "contenu de pensée", une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir (...). » (Charlot, 1997, p. 94)

Référence – « Ce qui est extérieur à la chose ou à l'acte, mais qui le justifie et lui donne un sens. (Raisky, 2001, p. 26)

« Fait de renvoyer à un texte, une autorité. » (Le Grand Robert, 2001)

Savoirs – Ensemble de connaissances systématisées et considérées valables par le milieu de spécialistes concerné.

Savoirs savants – Savoirs accrédités par la communauté universitaire et savoirs provenant de la recherche actuelle. Autrement dit, « branche du savoir qui étudie une série de situations en ayant pris une perspective particulière, soutenue par des théories, des présuppositions, des réseaux scientifiques, des institutions, des contrôles sociaux, des appareils de mesure, des technologies, des publications, des diplômes universitaires, etc. » (Fourez et al., 1997)

Savoirs pratiques – Connaissances qui concernent le milieu ou l'environnement dans lequel on se trouve; ces connaissances équivalent à un certain sens pratique et permettent de naviguer dans la situation.

Savoirs techniques – Connaissances concernant les procédés techniques accompagnés d'un discours d'ordre technologique.

Savoirs scientifiques – Ensemble de connaissances qui ont été soumises à l'expérimentation et au raisonnement dans un domaine particulier. La science comporte donc nécessairement des aspects théoriques.

Situation professionnelle – Système composé d'un contexte, de finalités, de valeurs, d'enjeux, d'activités et de savoirs pratiques, techniques et scientifiques. (Raisky, 1993)

Trame conceptuelle – Organisation des concepts d'un objet d'enseignement sous forme d'énoncés. La trame conceptuelle représente les connaissances de l'enseignant expert.

Transposition didactique – « Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui, d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. » (Chevallard, 1985, dans Astolfi, 1997, p. 178)

Validité des savoirs à enseigner – Exactitude, justesse, conformité, pertinence d'une notion, d'une pratique, d'une démarche, d'une technique, d'une approche.

**Guide d'accompagnement du cours DID 868  
à l'intention des répondantes et répondants locaux  
de PERFORMA**

**Troisième partie : Planification détaillée du cours DID 868**

**Lise Lapierre**

## 1. INTRODUCTION

Rappelons que le présent guide comprend cinq parties :

- 1<sup>re</sup> partie : Les orientations et les choix du Groupe de travail sur les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière (novembre 2003-décembre 2006)
- 2<sup>e</sup> partie : Le cadre conceptuel du cours DID 868
- 3<sup>e</sup> partie : La planification du cours DID 868
- 4<sup>e</sup> partie : Les outils du cours DID 868
- 5<sup>e</sup> partie : Le plan cadre du cours DID 868.

La troisième partie de ce guide présente la planification détaillée du cours DID 868. Le cours DID 868, rappelons-le, vise à mettre en œuvre un cadre de référence didactique dans son enseignement. Cela signifie que les enseignants ouvrent pour leur compte un chantier au cours duquel ils vont apprendre non seulement à analyser mais aussi à évaluer leurs contenus avec un regard didactique.

En particulier, ils vont :

- entrer dans un cadre conceptuel « nouveau » ;
- apprendre à vérifier l'authenticité et la pertinence de leurs références;
- apprendre à faire affaire avec les « références » des élèves;
- apprendre à établir des liens entre la situation de référence et la situation de formation.

Cela correspond aux 4 étapes du cours :

- ① entrée dans un cadre de référence didactique;
- ② la référence;
- ③ les rapports des élèves aux savoirs;
- ④ articulation entre la situation de référence et la situation de formation.

Soyons clair : le cours DID 868 ne comporte ni expérimentation en classe (comme dans le MIPEC) ni retour sur cette expérimentation. Les enseignants s'approprient les concepts nécessaires à l'analyse :

- de leurs références;
- des « références » de leurs élèves;
- de la situation adidactique.

Si l'on se permet une formule évocatrice, le cours constitue un « entraînement »<sup>15</sup> à l'explicitation du processus de choix des contenus et de la logique d'articulation des situations de référence et de formation pour un enseignant du collégial.

---

<sup>15</sup> Désigné ainsi par un membre du GT-SEEM.



*L'organisation des étapes et des cours*

<b>Cible de formation</b> Mettre en œuvre un cadre de référence didactique dans son enseignement			
<i>Étape 1</i>	<i>Étape 2</i>	<i>Étape 3</i>	<i>Étape 4</i>
Entrée dans un cadre de référence didactique	La référence	Les rapports des élèves aux savoirs	Articulation entre la situation de référence et la situation de formation
↓	↓	↓	↓
1 cours de 6 heures	4 cours de 3 heures + une période de tutorat (le tutorat prend 6 heures)	2 cours de 3 heures	5 cours de 3 heures

*L'approche utilisée*

La mise en scène du cours repose sur une approche socioconstructiviste. En bref, cela veut dire que dans la démarche proposée à chaque cours, la participation et la contribution des enseignants sont sollicitées, individuellement et en petites équipes.

En classe, le travail produit est mis en commun et il y a habituellement une synthèse individuelle et parfois collective. La synthèse collective est réalisée par la personne-ressource à partir des travaux des petites équipes (une personne note). Elle est remise au cours suivant.

Les travaux hors classe, précisément les réponses aux questions sur les lectures, sont reliés aux contenus traités en classe : ou bien ils consolident les apprentissages réalisés en classe, ou bien ils préparent le sujet du cours suivant. Le contenu des travaux est toujours mis en commun, en dyade ou en petites équipes puis en grand groupe. À chaque fois, la consigne est donnée : faire une photocopie de son travail pour tout le monde ou apporter une copie pour les 3 ou 4 personnes de l'équipe; toujours apporter une copie à la personne-ressource. Celle-ci peut s'engager à faire une synthèse collective suite au travail en équipe et, dans ce cas, cette synthèse est remise au cours suivant.

Ainsi, les idées circulent, elles sont partagées, discutées, appropriées et utilisées. Il y a donc dans le travail en classe comme dans le travail hors classe construction et production de connaissances.

*La démarche privilégiée*

La construction et la production de connaissances sont favorisées par la mise en place de rituels (manières de faire habituelles) et d'un pattern (modèle de fonctionnement). Nous allons d'abord décrire les rituels, ensuite nous présenterons le pattern. Enfin, nous présenterons la façon de lier l'évaluation formative à l'évaluation sommative.

#### Le rituel du début de cours

Chacun des cours commence par le « sens du cours ». Par là, nous désignons les sujets qui seront traités durant le cours et habituellement l'orientation que nous leur donnons dans le cours. De plus, les sujets de chaque cours sont situés par rapport à l'étape ou encore par rapport à l'ensemble du cours DID 868.

#### Le rituel du retour sur la lecture

À chaque cours, il y a une lecture à faire et une question sur la lecture. En classe, au cours suivant, il y a un retour sur la réponse à la question sur la lecture : mise en commun en équipe et plénière ou, moins souvent, tour de table.

À chaque cours, la personne-ressource reçoit une copie du travail de chaque personne. C'est une façon de suivre la pensée des personnes et de veiller à la compréhension des notions « nouvelles ».

#### Le rituel de fin de cours

À la fin des cours, il y a une question d'appréciation ou une question de mise au point. C'est une façon d'avoir le pouls des personnes concernant l'enseignement reçu et l'implication dans l'apprentissage : les deux aspects sont pertinents pour évaluer la marche du cours d'une façon continue.

#### Le pattern ou modèle de fonctionnement

Quand on examine cours après cours, on peut dégager un pattern pour les deux premiers tiers du cours (étapes 1, 2, 3) et une particularité au pattern pour le dernier tiers (étape 4).

Pour les étapes 1, 2 et 3, le déroulement, en ce qui concerne le sujet principal du cours, suit à peu de chose près le rythme suivant :

- on commence par un exposé informel à l'aide d'un document PowerPoint (le document écrit est distribué après le visionnement);
- on continue avec un exercice se déroulant en deux temps :
  - travail individuel
  - travail en dyades ou en petites équipes
- suite à l'exercice, il y a animation d'une plénière pour la mise en commun, les questions de compréhension et les ajouts d'explication, s'il y a lieu;
- on termine par une synthèse individuelle dans le cahier d'apprentissage. C'est un outil demandé par la personne-ressource pour noter ses synthèses et ses réflexions.

Le cahier d'apprentissage peut être un cahier Canada fourni par la personne répondante locale. Il sert à chaque fois que la personne-ressource propose aux enseignants de faire une synthèse de ce qu'ils comprennent ou retiennent. Le cahier d'apprentissage a pour but de marquer l'appropriation de notions ou de concepts et de les relier à ses pratiques d'enseignement.

Pour l'étape 4, le pattern général (présentation, exercice seul et en équipe, plénière, synthèse) se particularise par la mise en place de deux démarches d'analyse de la situation adidactique, les *deux démarches étant réalisées en classe par tous les*

***enseignants*** et par ***les enseignants visés dans les travaux hors classe*** en ce qui a trait au 2<sup>e</sup> travail d'évaluation sommative.

La séparation des travaux hors classe (cours 10 à 14) en vue du 2<sup>e</sup> travail d'évaluation sommative se fait de la façon suivante :

- les enseignants de la formation technique et les enseignants de la formation préuniversitaire (à l'exclusion des enseignants en sciences, formation spécifique) travaillent sur l'analyse d'une situation professionnelle;
- les enseignants en sciences de la formation préuniversitaire, formation spécifique, travaillent sur la construction de la situation de référence à partir d'un objet d'enseignement.

Les enseignants de la formation générale sont invités à suivre l'une ou l'autre voie selon le choix de l'objet d'enseignement.

La façon de lier l'évaluation formative et l'évaluation sommative

Il y a deux travaux d'évaluation sommative : le premier sur les références et leur validité, le second sur l'articulation entre une situation de référence et une situation de formation. Chacun des deux travaux est présenté en étapes ou en questions. Les premières étapes sont réalisées dans les travaux hors classe et particulièrement pour le 2<sup>e</sup>, il y a rétroaction écrite par la personne-ressource en plus d'échanges en classe avec les pairs concernant des aspects proposés par la personne-ressource. Pour le 1<sup>er</sup> travail, il y a la période de tutorat qui permet une évaluation formative complète pour autant que l'enseignant a répondu à toutes les questions au moment du tutorat. Il ne faut pas oublier de mentionner que les exercices en classe préparent directement à la réalisation des travaux.

#### *L'organisation du présent document*

Dans les pages qui suivent, vous trouvez le plan de leçon de chaque cours en deux colonnes :

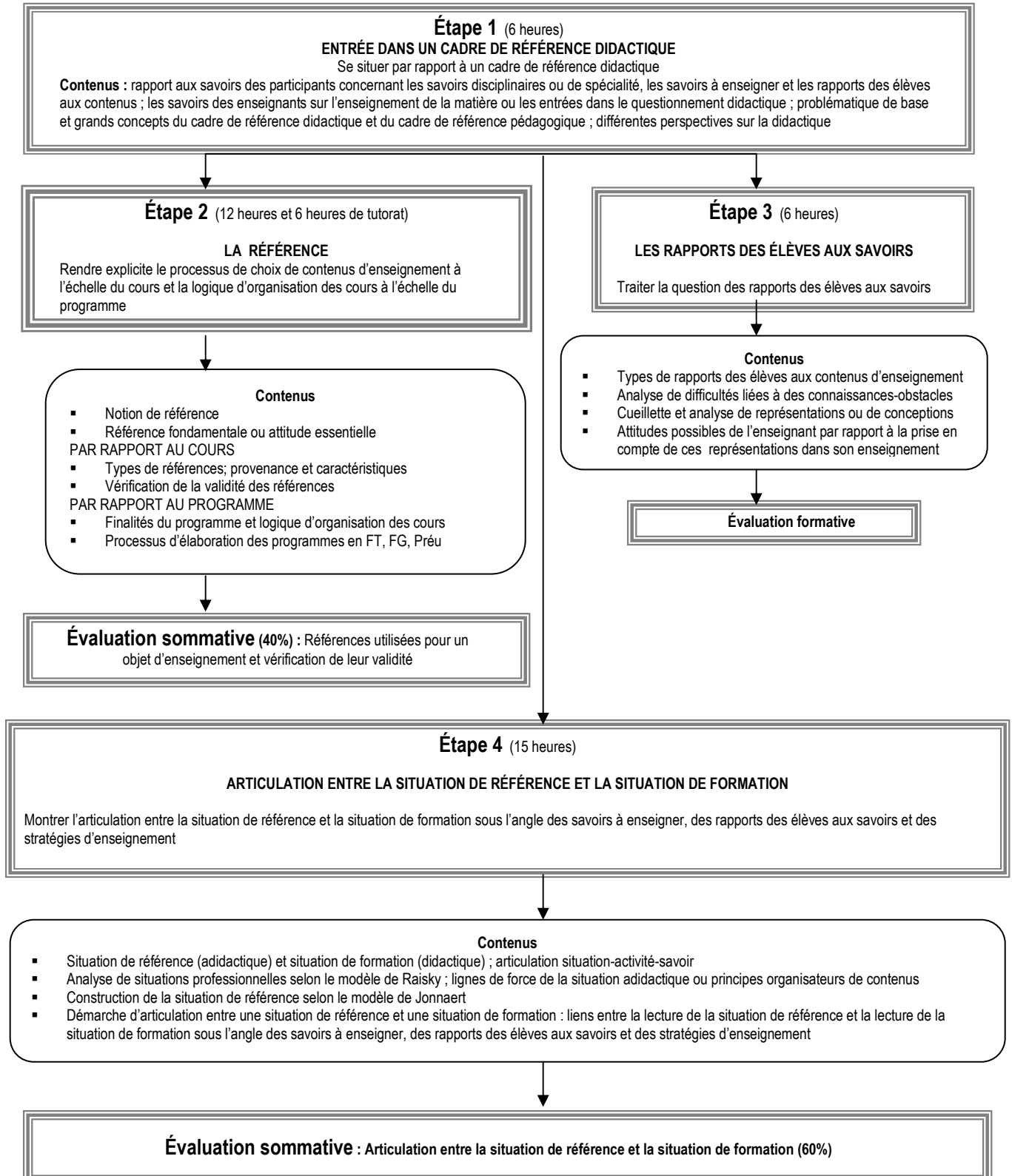
- la 1<sup>re</sup> expose le cheminement proposé aux enseignants, activité par activité;
- la 2<sup>e</sup> fournit soit une explication de la logique du cheminement proposé, soit des précisions, soit des indications sur l'importance du sujet traité.

Les outils utilisés par la personne-ressource avec les enseignants sont identifiés au fur et à mesure des activités. Quelques outils sont à l'usage de la personne-ressource seulement. Tous les outils font suite au présent document.

***Tout a été expérimenté avec les enseignants sauf la démarche de construction de la situation de référence***; cette démarche a été mise au point grâce à la contribution d'enseignants de sciences du Collège de Rosemont inscrits au cours DID 868 à l'hiver 2007; elle sera expérimentée à l'automne 2007 au Collège Marie-Victorin.

## **DID 868 Rapport aux savoirs et contenus à enseigner**

### **Cible de formation** **Mettre en œuvre un cadre de référence didactique dans son enseignement**



## 2. LES PLANS DE LEÇONS

### 2.1 Cours 1

<b><i>Cours 1 – 6 heures</i></b>	
<b>Description des activités, durée et outils utilisés</b>	<b>Explicitation de la logique ou indications, s'il y a lieu</b>
<b><i>1. Activité d'accueil (1 heure)</i></b>	
<p><b><i>D'où vient le cours DID 868? ou Bref historique du cours DID 868</i></b>            Ce cours est né de la réflexion d'un groupe de travail de PERFORMA (à partir de novembre 2003), groupe composé de conseillers pédagogiques de collèges et d'une professeure de l'Université de Sherbrooke, coordonnatrice du groupe et membre du Groupe de recherche-action (GRA) de PERFORMA, Danielle Raymond. Les membres du groupe au début : Marie-Claude Bertrand (Vieux Montréal), Marie-Josée Fortin (Valleyfield), Bruno Geslain (Dawson), Lise Lapierre (ITA de St-Hyacinthe) et Monique Thériault (St-Jérôme). Mme Thériault et M. Geslain ont quitté en 2005 et ont été remplacés par Nicole Bizier (Cégep de Sherbrooke). La coordonnatrice du groupe, Danielle Raymond, a pris sa retraite en septembre 2006 et Françoise Ruel, responsable des programmes à PERFORMA, coordonne actuellement le groupe de travail. Le groupe se nomme : Groupe de travail sur les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière (GT-SEEM).</p> <p>Le cours a été donné</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· au Cégep de Sherbrooke à l'automne 2005 par Danielle Raymond et Nicole Bizier. C'était un cours de 30 heures. 6 enseignants ont terminé le cours</li> <li>· aux Cégeps de St-Jérôme (automne 2006), de Rosemont (hiver 2007), de St-Hyacinthe (été-automne 2007) et Marie-Victorin (automne 2007) par Lise Lapierre. Le cours est maintenant de 45 heures. 58 enseignants auront terminé le cours à la fin de l'automne 2007.</li> </ul> <p>À l'hiver 2007, le GT-SEEM a obtenu une subvention de la Délégation collégiale de PERFORMA pour réaliser le <i>Guide d'accompagnement du cours DID 868 à l'intention des répondantes et répondants locaux de PERFORMA</i>. C'est Lise Lapierre qui a organisé le contenu et rédigé les cinq parties du guide.</p>	<p><i>Pour l'année 2007-2008, le groupe se compose de : Francine Authier (Granby), Nicole Bizier (Sherbrooke), Marie-Josée Fortin (Valleyfield), Lise Lapierre (personne-ressource à PERFORMA), Louise Leblanc (ITA, campus de St-Hyacinthe) et Françoise Ruel (PERFORMA).</i></p> <p><i>À noter que la partie 1 de ce guide informe sur les orientations et choix du GT-SEEM par rapport au cours DID 868.</i></p>

<p>Le GT-SEEM continue ses travaux en planifiant cinq activités d'approfondissement à offrir dans les programmes DE (Diplôme en enseignement collégial) et MEC (Maîtrise en enseignement collégial).</p> <p><b>Présentation de la personne-ressource</b> Dans sa présentation, la personne-ressource peut exprimer ce qui l'a motivée à donner ce cours de didactique.</p> <p><b>Présentation des personnes</b> Chaque personne se présente en identifiant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· sa première formation marquante</li> <li>· sa première profession marquante dans son parcours professionnel</li> <li>· son département d'appartenance</li> <li>· sa matière principale</li> <li>· le programme de formation auquel elle est inscrite (en mentionnant le parcours accompli).</li> </ul> <p>✓ <b>C.01-O.01 Présentation des personnes</b></p>	<p><i>Comme le cours traite du rapport aux savoirs du prof, il peut être pertinent dès l'accueil que chaque personne informe les autres en ce qui concerne sa formation et sa profession : dans quel domaine se situent d'abord ses savoirs disciplinaires ou spécialisés ainsi que ses premières expériences professionnelles.</i></p>
<p><b>2. Court exposé sur le sens fondamental du cours (15 min.)</b></p>	
<p>L'exposé s'intitule « Pourquoi faire de la didactique? » « Pourquoi un cours sur la didactique? »</p> <p>Il tente de donner le sens du cours d'une façon globale, de faire ressortir ce sur quoi est centré le cours, bref en quoi il porte bien son nom : Rapport aux savoirs et contenus à enseigner.</p> <p>✓ <b>C.01-O.02 Pourquoi faire de la didactique?</b></p>	<p><i>Dans leur parcours de formation à PERFORMA, il s'agit probablement d'un premier cours portant sur la didactique; il est donc pertinent que les participants soient conscients du fait que le cours est centré sur leur réalité de professionnel. Il sera question de leur travail de transformation du SAVOIR. L'éclairage est mis sur eux dans ce cours.</i></p>
<p><b>3. Activité Présentation du plan de cours et du recueil de textes (45 min.)</b></p>	
<p><b>Explication du contenu du plan de cours</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Page couverture pour vérifier les dates de cours et la date de fin de l'activité</li> <li>· Faire lire la présentation du cours, souligner les termes nouveaux et faire une synthèse des caractéristiques du cours</li> <li>· Expliquer la cible de formation</li> <li>· Présenter les étapes et le temps consacré à chaque étape (dates de cours)</li> <li>· Expliquer l'évaluation sommative</li> <li>· Présenter les moments formels et informels d'évaluation formative</li> </ul>	<p><i>Ce n'est qu'une façon de présenter le plan de cours.</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>· Présenter le contenu sans le détailler et en précisant que des ajustements seront faits au besoin, selon le cheminement du groupe.</li> </ul> <p><b>Présentation du recueil de textes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Faire une présentation générale des textes</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Indiquer qu'à chaque cours, pour préparer le cours suivant ou pour consolider les apprentissages, il y a une lecture avec une ou deux questions préparées. À chaque fois, le travail hors classe sera utilisé au cours suivant.</li> </ul> <p><b>Présentation du cahier d'apprentissage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· C'est habituellement un cahier Canada que la répondante locale fournit aux participants</li> <li>· Dans le cours, ce cahier est utilisé pour faire des synthèses en classe, pour s'interroger, noter une réflexion ou encore pour prendre des notes; ce cahier peut être recueilli une fois ou deux par la personne-ressource pour suivre la démarche ou la réflexion des participants et être au fait des questions ou des préoccupations des personnes du groupe.</li> </ul> <p><b>Le plan de cours et le recueil de textes sont des documents mis au point par chacune des personnes-ressources; ils ne font pas partie du présent document.</b></p>	<p><i>C'est une façon de garder des traces des réflexions, questions, préoccupations qui peuvent se présenter à l'intérieur d'un cours.</i></p>
<p><b>4. Explicitation de mes rapports aux savoirs (1 heure)</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Présenter la raison d'être de l'activité : on part d'eux, de leurs savoirs et de leurs rapports aux savoirs, de ce qu'ils possèdent pour entrer dans le monde didactique</li> <li>· Distribuer le questionnaire et expliciter les questions : travail individuel (15 min.)</li> <li>· En dyade, faire clarifier à tour de rôle et faire une constatation par rapport             <ul style="list-style-type: none"> <li>① à la 2<sup>e</sup> question sur les savoirs disciplinaires : <i>Qu'est-ce que cette discipline ou spécialité vous a apporté comme habiletés?</i></li> <li>② à la 2<sup>e</sup> question sur les savoirs à enseigner : <i>Quels sont les buts de l'enseignement de cette matière au collégial? (POUR QUOI ou EN VUE DE QUOI?)</i></li> </ul>             (20 min.)           </li> <li>· Mise en commun des constatations sur les savoirs disciplinaires et les buts de l'enseignement de leur matière principale (20 min.)</li> <li>· Faire une synthèse individuelle dans son cahier d'apprentissage (5 min.)</li> </ul> <p>✓ <b>C.01-O.03 Questionnaire Votre rapport aux savoirs</b></p>	<p><i>L'exercice a un rapport avec les questions de l'accueil et leur permet de faire des liens entre les habiletés provenant de leur discipline et les buts de l'enseignement de leur matière, s'ils enseignent dans leur domaine ou leur spécialité.</i></p>

<b>5. Activité Introduction au cadre de référence didactique (2 heures)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Présenter et commencer à expliquer, à l'aide des diapos PowerPoint, la fleur des savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière et en même temps la fleur du questionnement didactique</li> <li>· À la 2<sup>e</sup> diapo, les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière, faire un « buzz session » pour trouver des exemples et faire une mise en commun (10 min.)</li> <li>· À chacune des diapos, présenter et donner les explications nécessaires; ne pas faire noter; distribuer ensuite les diapos en documents et leur demander de les examiner et de poser des questions de clarification s'il y a lieu (20 min.)</li> <li>· Faire diviser la classe en 5 équipes et donner comme consigne d'élaborer des questions d'ordre didactique concernant les savoirs disciplinaires, les savoirs à enseigner, les rapports des élèves aux savoirs, le matériel didactique, les stratégies d'enseignement et d'évaluation. Donner une catégorie de questionnement à chaque équipe. Une personne par équipe note (15 min.)</li> <li>· Faire faire des photocopies pour tout le monde des questions de chaque équipe et les examiner en plénière; se donner des indices pour un questionnement d'ordre didactique (60 min.)</li> <li>· Faire émerger la problématique de base et des concepts de chacun des deux cadres de référence (pédagogique et didactique) (15 min.)</li> <li>✓ <b>C.01-O.04 Document PowerPoint La fleur didactique</b></li> <li>✓ <b>C.01-O.05 Questions : savoirs disciplinaires, savoirs à enseigner, rapports des élèves aux savoirs, matériel didactique, stratégies d'enseignement et d'évaluation</b></li> <li>✓ <b>C.01-O.06 Cadres pédagogique et didactique : problématique de base et grands concepts</b></li> </ul>	<p><i>C'est important de bien faire comprendre les entrées du questionnement didactique; se rappeler que les Américains (Shulman et cie) travaillent avec le sujet, l'enseignant, et donc leurs catégories ou entrées sont à la fois didactiques et pédagogiques. (Ce rappel concerne la personne-ressource)</i></p> <p><i>Pour l'élaboration des questions, demander à chaque équipe de commencer par <u>identifier des contenus précis</u> venant des cours des membres de l'équipe et ensuite, composer une question à partir de chaque contenu.</i></p> <p><i>Cette consigne favorise la construction de questions d'ordre didactique et permet d'éviter de poser des questions d'ordre pédagogique sans se soucier du contenu.</i></p> <p><i>Il ne s'agit pas d'être exhaustif mais de caractériser la problématique de base de chacun des cadres et de faire identifier les grands concepts qui s'y rattachent. En ce qui concerne la pédagogie, on peut se situer dans un courant particulier.</i></p>
<b>6. Activité Trajectoire de planification d'un cours (30 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· À partir de la fleur didactique, individuellement, tracer la trajectoire de planification d'un nouveau cours ou d'un cours déjà donné (10 min.)</li> <li>· En dyade, faire une grande constatation (10 min.)</li> <li>· Plénière sur la constatation de chaque dyade (10 min.)</li> <li>✓ <b>C.01-O.07 Schéma de la fleur didactique</b></li> </ul>	<p><i>La raison d'être de l'activité : relier le questionnement d'ordre psychopédagogique et le questionnement d'ordre didactique et utiliser chaque pétale comme une entrée dans la planification de son cours.</i></p>



### **7. Travail hors classe et appréciation de la journée (30 min.)**

#### **Travail hors classe**

· Présenter brièvement les trois textes :

- 1<sup>er</sup> texte : Vergnaud, G. (2001). À quoi sert la didactique? In J.-C. Ruano-Borbalan (Éd.), *Éduquer et former* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 273-279).

**Lire p. 273 à 276**

- 2<sup>e</sup> texte : Vergnaud, G. (2000). Apprentissage et didactique en formation professionnelle. In J.-C. Ruano-Borbalan, *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation* (p. 127-145). Paris : Demos.

**Lire p. 128 à 138**

- 3<sup>e</sup> texte : Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (2<sup>e</sup> éd.) Bruxelles : De Boeck Université.

**Lire p. 65 à 72**

- Présenter le guide de lecture et la question; chaque personne fait cinq photocopies dont une pour la personne-ressource
- Cette question sera traitée au début du prochain cours

**Question par écrit** : quelles sont vos impressions dominantes concernant le cours, le prof, le groupe et votre participation?

✓ **C.01-O.08 Travail hors classe du cours 1**

*Dans les deux premiers textes, Vergnaud soutient que la forme verbale et discursive de la connaissance ne suffit pas et doit être complétée par une forme opératoire de la connaissance.*

*La question posée est : Comment se fait-il que le didacticien se considère le mieux placé pour amener ses étudiants à maîtriser ces deux formes de connaissance?*

*Cette question vise à ce que les enseignants se construisent une compréhension de ce qui est spécifique à la didactique.*

## 2.2 Cours 2

<b>Cours 2 – 3 heures</b>	
<b>1. Introduction (15 min.)</b>	
<p><b>Présentation globale du cours en quatre questions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Qu'est-ce qu'un questionnement didactique?</li> <li>· D'où viennent mes objets d'enseignement? (cours et programme) Comment est-ce que je m'assure de leur validité?</li> <li>· Comment est-il possible de prendre en compte les rapports des élèves aux contenus d'enseignement?</li> <li>· Quels liens puis-je établir entre la situation de référence et la situation de formation?</li> </ul> <p><b>Sens du cours d'aujourd'hui :</b> d'où viennent mes savoirs disciplinaires et les savoirs à enseigner? On retourne aux SOURCES!</p> <p><i>Se situer dans le plan de cours</i></p>	<p><i>Il est primordial de donner une vue d'ensemble du cours étant donné que c'est pour la plupart d'entre eux, sinon la totalité, un premier cours de didactique.</i></p> <p><i>Il faut aussi donner à chaque cours « le sens du cours » pour permettre aux enseignants de se situer et de saisir la direction ou l'orientation du cours d'aujourd'hui. Il faut toujours essayer de montrer le sens et en même temps l'utilité du cours.</i></p>
<b>2. Activité sur les contenus d'enseignement et leurs références (D'où viennent les savoirs?)</b>	
<b>On retourne aux sources! (1 heure 25 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Présentation du document PowerPoint sur la référence (20 min.)</li> <li>· Exercice sur les contenus et les références : <ul style="list-style-type: none"> <li>- faire choisir un contenu par chacune des personnes (tour de table) (15 min.)</li> <li>- travail en dyade sur les références de chaque personne (20 min.)</li> <li>- plénière : chaque dyade donne un exemple de savoir savant et un exemple de pratique ou situation professionnelle (20 min.)</li> <li>- synthèse à l'aide de l'outil Types de références (10 min.)</li> </ul> </li> </ul> <p>✓ <b>C.02-O.01 Document PowerPoint La référence</b></p> <p>✓ <b>C.02-O.02 Contenus et références</b></p> <p>✓ <b>C.02-O.03 Types de références</b></p>	<p><i>Demander aux enseignants <u>d'identifier un ou des contenus de leurs cours</u> avant de commencer l'exercice.</i></p> <p><i>Demander d'être explicite dans le travail en dyade, de se donner une compréhension des types de références pour chaque contenu.</i></p>

<b>3. Activité synthèse sur la problématique de base de la pédagogie et sur celle de la didactique suivie des grandes perspectives sur la didactique (30 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Retour sur la problématique de base de la pédagogie et de la didactique : synthèse (10 min.)</li> <li>· Présentation du schéma de la médiation didactique (5 min.)</li> <li>· Présentation du document PowerPoint sur les grandes perspectives sur la didactique : les perspectives font référence à des fondements spécifiques et sont situées historiquement (10 min.)</li> <li>· Synthèse dans le cahier d'apprentissage (5 min.)</li> </ul> <p>✓ <b>C.02.O.04 Synthèse Pédagogie et Didactique</b>          ✓ <b>C.02-O.05 Symbole de médiation didactique</b>          ✓ <b>C.02-O.06 Document PowerPoint Grandes perspectives sur la didactique</b></p>	<p><i>Ce qui est important, c'est que les enseignants se centrent sur le questionnement de base en pédagogie, soit la relation maître-élève, et le questionnement de base en didactique, soit le rapport au savoir, en identifiant des concepts qui se rattachent à chaque questionnement.</i></p> <p><i>Le schéma de la médiation didactique illustre le rôle de l'enseignant dans le rapport que l'élève établit avec le savoir.</i></p> <p><i>La présentation des grandes perspectives sur la didactique permet de faire ressortir celle qui a été à la base du travail qui a mené à l'élaboration du cours DID 868, c'est-à-dire les didactiques professionnelles.</i></p>
<b>4. La question posée suite aux lectures du cours 1 (35 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· En équipe de 3, mise en commun des réponses et synthèse des meilleurs éléments; une personne écrit la synthèse (15 min.)</li> <li>· Plénière : une réponse de chaque équipe à tour de rôle; vérifier à chaque fois si les autres équipes ont la même réponse (20 min.)</li> <li>· Recueillir les synthèses des équipes et s'engager à faire une synthèse de groupe</li> </ul>	<p><i>Bien se centrer sur la question : Comment se fait-il que le didacticien se trouve le mieux placé pour amener ses étudiants à maîtriser la forme discursive et la forme opératoire de la connaissance?</i></p>
<b>5. Retour sur le questionnement d'ordre didactique (15 min.)</b>	
<p>Présentation de questions (parmi celles qui ont été élaborées) et clarification de ce qu'on appelle des questions d'ordre didactique</p> <p>✓ <b>C.02-O.07 Questions d'ordre didactique</b></p>	<p><i>En profiter pour souligner que le questionnement doit partir d'un contenu spécifique à enseigner.</i></p>

<b>6. Travail hors classe et appréciation du cours (5 min.)</b>	
<p><b>Présentation du travail hors classe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Texte de Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. <i>Revue des sciences de l'éducation</i> 24(3), 487-514</li> <li>· Lire p. 487 à 504 et répondre à la question</li> </ul> <p><b>Question par écrit</b> : qu'est-ce que vous retenez pour vous de ce cours? Comment vous situez-vous?</p> <p>✓ <b>C.02-O.08 Travail hors classe du cours 2</b></p>	<p><i>Demander d'élaborer sa pensée, d'argumenter sa position.</i></p> <p><i>En formation technique et en formation préuniversitaire, demander d'apporter le devis ministériel; en formation générale, demander de retracer sur le site du MELS les buts de la formation générale ainsi que les habiletés à développer.</i></p> <p><i>Si l'enseignant est en mesure d'apporter un cahier de programme ou l'équivalent, l'inviter à le faire.</i></p>

## 2.3 Cours 3

<b>Cours 3 – 3 heures</b>	
<b>1. Sens du cours (10 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Nous sommes à l'étape 2 du cours (se situer dans le plan de cours); à l'étape 1, nous nous sommes situés dans un cadre de référence didactique avec la fleur didactique et nous avons fait un questionnement d'ordre didactique; à l'étape 2, nous entrons dans l'explicitation de ses choix d'objets d'enseignement, autrement dit, on retourne aux SOURCES ou RÉFÉRENCES, pour garantir l'authenticité de ce que l'on enseigne et pour garantir aussi l'utilité de ce qu'on enseigne. Aujourd'hui, on choisit un contenu, on retourne aux sources pour vérifier la validité des savoirs que l'on enseigne de façon à en garantir l'authenticité. Nous traiterons l'utilité de ce que l'on enseigne dans les prochains cours.</li> <li>· <u>En même temps, on met en branle le 1<sup>er</sup> travail d'évaluation sommative.</u></li> <li>· <i>Se situer dans le plan de cours</i></li> </ul>	<p><i>L'entrée dans le cadre de référence didactique par la fleur didactique a permis d'introduire un questionnement d'ordre didactique propre aux enseignants du collégial. Pour tout le reste du cours de 45 heures, nous allons considérer les pétales des savoirs disciplinaires, savoirs à enseigner et rapports des élèves aux savoirs, pétales qui font référence à des sources.</i></p> <p><i>Dans le cours 3, nous nous concentrons sur les savoirs à enseigner, plus particulièrement sur les références des savoirs à enseigner.</i></p> <p><i>Le premier travail d'évaluation sommative va porter sur les références reliées à un objet d'enseignement et va s'intituler : Références utilisées pour un objet d'enseignement et vérification de leur validité.</i></p>
<b>2. Retour sur la lecture et la réponse à la question (30 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Chaque personne lit les réponses de tous (10 min.)</li> <li>· Chaque personne fait une synthèse dans le cahier d'apprentissage (5 min.)</li> <li>· Plénière sur la didactisation des savoirs experts : sont-ils plus difficiles à didactiser que les savoirs savants? (10 min.)</li> </ul> <p><b>Distribuer la synthèse de la réponse à la question du cours 1</b> Lecture et questions de clarification s'il y a lieu (5 min.)</p>	<p><i>L'intérêt de comparer la didactisation des savoirs experts et des savoirs savants réside dans le fait de légitimer l'utilisation des savoirs experts.</i></p>

<b>3. Activité Références utilisées pour un objet d'enseignement et vérification de leur validité (2 heures)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Présentation du document La validité des références (15 min.)</li> <li>· Explication de l'exercice (15 min.)</li> <li>· Travail individuel : chaque personne choisit un objet d'enseignement ou un contenu avec lequel elle est à l'aise et elle réalise l'exercice au complet (20 min.)</li> <li>· Travail en dyade : chaque personne présente son travail et son interlocuteur joue un rôle de consultant (20 min.)</li> <li>· Une personne accepte de faire une photocopie pour tout le monde et nous examinons son travail (30 min.)</li> <li>· Questions de compréhension et de clarification (15 min.)</li> <li>· Synthèse dans le cahier d'apprentissage (5 min.)</li> </ul> <p>✓ <b>C.03-O.01 Document PowerPoint La validité des références</b></p> <p>✓ <b>C.03-O.02 Références utilisées pour un objet d'enseignement et vérification de leur validité</b></p>	<p><i>Dans le document PowerPoint, les références sont présentées comme des sources qui servent à établir la validité des savoirs à enseigner. Pour vérifier la validité des savoirs à enseigner, face à ses références, l'enseignant se demande : ① En quoi sont-elles sûres et reconnues? ② En quoi sont-elles alignées sur les finalités des savoirs à enseigner?</i></p> <p><i>L'exercice proposé ici traite de la première question seulement. Toutes les questions de l'exercice vont se retrouver dans le premier travail d'évaluation sommative. À ce moment-ci, il est important que l'enseignant choisisse un contenu avec lequel il est à l'aise (qu'il connaît très bien) parce qu'il pourra travailler de mémoire. Dans le travail d'évaluation sommative, il aura à choisir un autre contenu.</i></p>
<b>4. Travail hors classe et appréciation du cours (20 min.)</b>	
<p><b>Explication du travail hors classe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Texte : Raisky, C. (2001). Référence et système didactique. In A. Terrisse (Éd.), <i>Didactique des disciplines : Les références au savoir</i> (p. 25-47). Bruxelles : De Boeck.</li> </ul> <p><b>Lire le résumé du texte; lire ensuite le texte (facultatif)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Déterminer l'objet d'enseignement qui servira au premier travail d'évaluation sommative et le situer à l'aide de consignes; remettre à la personne-ressource au prochain cours</li> </ul> <p><b>Question par écrit :</b> comment évaluez-vous votre compréhension du cours d'aujourd'hui?</p> <p>✓ <b>C.03-O.03 Résumé du texte Référence et système didactique</b></p> <p>✓ <b>C.03-O.04 Travail hors classe du cours 3</b></p>	<p><i>Raisky est le fondateur de la didactique des savoirs professionnels et l'auteur qui a fortement inspiré le travail d'élaboration du cours DID 868.</i></p> <p><i>Les personnes qui veulent lire le texte original (inclus dans le recueil de textes) sont invitées à le faire. Le résumé a été fait dans le but de faire ressortir les idées essentielles du texte sachant que les textes de Raisky ont été jugés difficiles d'accès par les enseignants.</i></p>

## 2.4 Cours 4

<b>Cours 4 – 3 heures</b>	
<b>1. Sens du cours (15 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Aujourd’hui, nous continuons l’explicitation du processus de choix de contenus (et par là même, de références) au niveau du cours : nous continuons l’étude des références et nous nous arrêtons sur la référence fondamentale : l’attitude essentielle dans la profession ou la discipline.</li> <li>· Nous sommes encore à la deuxième question, c’est-à-dire comment est-ce que je m’assure de la validité de mes objets d’enseignement et de mes références ? Nous avons défini « validité » comme conforme, exact, juste et pertinent. Conforme, exact, juste : c’est ma garantie d’authenticité ; pertinent : c’est ma garantie d’utilité. Les objets d’enseignement sont utiles s’ils sont alignés sur les finalités du programme (donner du sens à ce que j’enseigne).</li> <li>· Nous continuons donc l’étude des références comme sources et fins et nous allons nous centrer sur la référence fondamentale portée par l’enseignant dans tout son enseignement. Dans le prochain cours, nous traiterons des finalités du programme.</li> <li>· Faire un tour de table pour faire nommer à chaque personne l’objet choisi pour le 1<sup>er</sup> travail d’évaluation sommative; questions de clarification, s’il y a lieu.</li> <li>· <i>Se situer dans le plan de cours</i></li> <li>· <b>Recueillir le travail hors classe qui constitue le début du 1<sup>er</sup> travail d’évaluation sommative et s’engager à faire une rétroaction écrite sur les deux consignes ou questions.</b></li> </ul>	<p><i>Au cours 4, la référence est posée comme source et fin.</i></p> <p><i>La référence fondamentale ou l’attitude essentielle sert de fin à l’enseignant en ce sens que c’est ce qu’il « pousse » chez ses élèves.</i></p> <p><i>L’attitude essentielle est au cœur de l’identité disciplinaire (discipline ou spécialité) de l’enseignant. L’attitude essentielle est REGARD ET ACTION de la discipline ou de la profession SUR LA RÉALITÉ, regard et action que la personne a intégrés et qu’elle essaie de faire intégrer aux élèves.</i></p> <p><i>Pour des exemples d’attitudes essentielles, voir le cadre conceptuel, 3.2.</i></p>
<b>2. Activité sur les références et leur validité à partir d’un objet d’enseignement : présentation d’un exemple et présentation du 1er travail d’évaluation sommative (1 heure 5 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Présentation du document PowerPoint de récapitulation (10 min.)</li> <li>· Présentation de l’exemple partiel sur l’apprentissage coopératif; questions de compréhension (20 min.)</li> <li>· Présentation des consignes et critères de l’évaluation sommative no 1 : Références utilisées pour un objet d’enseignement et vérification de leur validité; questions de clarification (20 min.)</li> </ul>	<p><i>Travail de récapitulation et de clarification des notions de référence et de validité de la référence.</i></p> <p><i>L’exemple partiel sert à montrer la vérification de la validité de la</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>· Retour sur la lecture du résumé du texte de Raisky (39-46) (15 min.)</li> <li>✓ <b>C.04-O.01 Récapitulation</b></li> <li>✓ <b>C.04-O.02 Références utilisées pour un objet d'enseignement et vérification de leur validité : exemple partiel</b></li> <li>✓ <b>C.04-O.03 Objet d'évaluation 1 : consignes et critères</b></li> </ul>	<p><i>référence au plan de la conformité.</i></p> <p><i>En présentant le travail d'évaluation sommative, annoncer le tutorat.</i></p>
<p><b>3. Activité Référence fondamentale ou attitude essentielle (1 heure 5 min.)</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Exposé sur la référence fondamentale : la référence, comme fin, nous conduit à la référence fondamentale, c'est-à-dire l'attitude essentielle dans la profession ou la discipline (10 min.)</li> <li>· Organisation et déroulement de l'activité : <ul style="list-style-type: none"> <li>- travail individuel (10 min.)</li> <li>- travail en sous-groupe, le plus homogène possible; une personne note pour remettre le résultat à la personne-ressource (20 min.)</li> </ul> </li> <li>· Plénière sur l'attitude essentielle dans chaque profession ou discipline représentée (20 min.)</li> <li>· Synthèse dans le cahier d'apprentissage (5 min.)</li> <li>✓ <b>C.04-O.04 Référence fondamentale ou attitude essentielle dans la profession ou la discipline</b></li> <li>✓ <b>C.04-O.05 Consigne pour décrire l'attitude essentielle</b></li> </ul>	<p><i>L'outil 4 est destiné à la personne-ressource pour préparer son exposé.</i></p> <p><i>Ce travail sur l'attitude essentielle est de première importance parce qu'il permet à l'enseignant d'explicitier le sens profond qu'il donne à ses contenus et d'articuler ses contenus sur les finalités poursuivies avec les élèves.</i></p> <p><i>On doit prendre le temps qu'il faut pour faire comprendre et faire décrire l'attitude essentielle et reporter, s'il y a lieu, l'activité qui suit.</i></p>
<p><b>4. Perspectives sur la didactique (20 min.)</b></p>	
<p>Présentation des différentes perspectives sur la didactique à partir du tableau élaboré par le GT-SEEM</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>C.04-O.06 Différentes perspectives sur la didactique</b></li> </ul>	<p><i>C'est un portrait des perspectives comprenant les principaux concepts et des auteurs représentatifs que le GT-SEEM a étudiés.</i></p>
<p><b>5. Travail hors classe et appréciation du cours (15 min.)</b></p>	
<p><b>Présentation du travail hors classe</b> Lire Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. <i>Pédagogie collégiale</i> 11(4), p. 16 à 22 et répondre à deux questions</p> <p><b>Apporter son devis ministériel et le cahier de programme ou ce qui en tient lieu</b></p> <p><b>Question par écrit</b> : où vous situez-vous après ce cours?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>C.04-O.07 Travail hors classe du cours 4</b></li> </ul>	<p><i>Le travail hors classe prépare le cours suivant qui va porter sur les finalités du programme et sa logique d'organisation.</i></p>



## 2.5 Cours 5

<b>Cours 5 – 3 heures</b>	
<b>1. Sens du cours (10 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Au cours 2, nous avons présenté le cours en quatre questions :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce qu'un questionnement didactique?</li> <li>- D'où viennent mes objets d'enseignement? (cours et programme) Comment est-ce que je m'assure de leur validité?</li> <li>- Comment est-il possible de prendre en compte les rapports des élèves aux contenus d'enseignement?</li> <li>- Quels liens puis-je établir entre la situation de référence et la situation de formation?</li> </ul> </li> <li>· Nous sommes toujours à la deuxième question, c'est-à-dire comment est-ce que je m'assure de la validité de mes objets d'enseignement et de mes références? Nous avons défini « validité » comme ce qui est conforme, exact, juste et pertinent. Conforme, exact, juste : c'est ma garantie d'authenticité; pertinent : c'est ma garantie d'utilité. Mes objets d'enseignement sont utiles s'ils sont alignés sur les finalités du programme (donner du sens à ce que j'enseigne) et c'est pour cela que nous faisons un cours sur le programme et ses finalités principalement.</li> <li>· <i>Se situer dans le plan de cours</i></li> </ul>	<p><i>Au cours 5, se termine l'explicitation du processus de choix des objets d'enseignement, plus particulièrement l'explicitation de la référence comme source pour garantir l'authenticité de ce que l'on enseigne et comme fin pour garantir l'utilité (la pertinence) de ce que l'on enseigne. Ce dernier point, l'utilité ou la pertinence vient de l'alignement sur les finalités. Nous consacrons le cours 5 aux finalités et à la structuration des contenus ou des objets d'enseignement au niveau du programme.</i></p>
<b>2. Retour sur le travail hors classe du cours 3 (début du 1<sup>er</sup> travail d'évaluation sommative) (10 min.)</b>	
<p>Le travail hors classe du cours 3 a été remis au cours 4; la personne-ressource remet ce travail commenté au cours 5 et donne des explications à tout le groupe, s'il y a lieu. Voici l'objet du travail hors classe du cours 3 :</p> <p><i>déterminer l'objet d'enseignement qui servira au premier travail d'évaluation sommative et le situer à l'aide de consignes (C.03-O.04)</i></p>	
<b>3. Retour sur la lecture : question 1 (travail hors classe du cours 4) (25 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Former des équipes de trois ou quatre personnes : mettre en commun la question 1 (10 min.) ; une personne note</li> <li>· Plénière (10 min.)</li> <li>· Synthèse dans le cahier d'apprentissage (5 min.)</li> <li>· Recueillir la synthèse de chaque équipe</li> </ul>	<p><i>Cela permet d'entrer dans l'explicitation du choix et de la structuration des contenus au niveau du programme.</i></p>

<b>4. Activité sur la notion de curriculum et sur les finalités et l'organisation de son programme (70 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Exposé informel sur le concept de curriculum (10 min.)</li> <li>· Former des dyades homogènes :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- travail sur son programme : ses finalités et sa logique d'organisation</li> <li>- mise en commun de la deuxième question de la lecture (travail hors classe du cours 4); une personne note (25 min.)</li> <li>- plénière (35 min.)</li> </ul> </li> </ul> <p>✓ <b>C.05-O.01 Concept de curriculum</b>          ✓ <b>C.05-O.02 Votre programme : ses finalités et sa logique d'organisation</b></p>	<p><i>La notion de curriculum est présentée pour informer du sens anglo-saxon et du sens franco-européen de ce concept.</i></p> <p><i>Dans le travail sur le programme, ce qui importe, c'est que les personnes soient au clair avec les finalités de leur programme (sur quoi sont alignés les contenus) et qu'elles reconnaissent la logique d'organisation des cours dans le programme. La plénière peut porter sur ces deux aspects.</i></p>
<b>5. Activité sur l'élaboration des programmes d'études préuniversitaires et techniques (30 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Exposé interactif à l'aide du document PowerPoint (25 min.)</li> <li>· Synthèse dans le cahier d'apprentissage (5 min.)</li> </ul> <p>✓ <b>C.05-O.03 Élaboration des programmes d'études</b>          ✓ <b>C.05-O.04 Le processus consultatif ministériel de gestion des programmes d'études préuniversitaires</b></p>	<p><i>En même temps que nous traitons de la façon de construire les programmes, il est pertinent d'identifier les principales influences qui jouent sur les concepteurs.</i></p> <p><i>L'outil 4 traite de l'élaboration et du suivi des programmes préuniversitaires étant donné que les mécanismes mis en place sont habituellement moins connus que dans les programmes techniques. Les documents de la bibliographie concernent les différents secteurs de formation.</i></p>
<b>6. Présentation des échelles descriptives d'évaluation (l'évaluation sommative no 1) (20 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Présentation et explication; questions de clarification (15 min.)</li> <li>· Annonce du tutorat relié au 1<sup>er</sup> travail d'évaluation sommative (5 min.)</li> </ul> <p>✓ <b>C.05-O.05 Travail no 1 : échelles descriptives d'évaluation</b></p>	<p><i>Pour le tutorat, il y a deux exigences : avoir travaillé sur toutes les questions et avoir préparé des questions spécifiques concernant son travail.</i></p>

**7. Travail hors classe et appréciation du cours (15 min.)*****Présentation du travail hors classe***

- Lire les deux textes qui suivent et répondre à deux questions :
  - Cloutier, J.-F. (2002). La didactique appliquée à la recherche juridique informatisée. *Pédagogie collégiale* 15(3), 23-27.
  - Gingras, G. (2002). Graphisme et communication. *Pédagogie collégiale* 15(3), 31-33.

***Question par écrit*** : faites le point sur l'enseignement que vous recevez et votre implication dans le cours DID 868 à date.

✓ **C.05-O.06 Travail hors classe du cours 5**

*Les textes et les questions préparent aux deux cours suivants qui vont porter sur les rapports des élèves aux savoirs.*

## 2.6 Cours 6

<b>Cours 6 – 3 heures</b>	
<b>1. Sens du cours (10 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Dans le parcours en quatre questions, nous en sommes à la question 3 : Comment est-il possible de prendre en compte les rapports des élèves aux contenus d'enseignement?</li> <li>· Rappel du cours DID 868 dans son ensemble : deux axes : les sources, les rapports des élèves aux savoirs; deux pôles : la situation de référence et la situation de formation.</li> <li>· Autant vous avez vos références, autant les élèves ont leurs « références », leurs rapports aux savoirs et vous avez à en tenir compte pour l'efficacité de l'apprentissage. De toute façon, vous faites affaire avec les élèves et leurs rapports aux savoirs, implicitement ou explicitement.</li> <li>· Jonnaert (2003, p. 104)<sup>16</sup> dit qu'«on ne devient enseignant qu'à partir du moment où on est capable de prendre en considération les connaissances de ses élèves pour adapter le savoir spécialisé, le savoir codifié, qu'on souhaite enseigner.»</li> <li>· <i>Se situer dans le plan de cours</i></li> <li>· S'il y a lieu, remise de la synthèse écrite annoncée au dernier cours.</li> </ul>	<p><i>Les cours 6 et 9 sont consacrés aux rapports des élèves aux savoirs, ou plus spécifiquement aux connaissances des enseignants sur les rapports des élèves aux savoirs (leurs « références » ou connaissances).</i></p> <p><i>Le tutorat (cours 7 et 8, totalisant six heures) est intercalé entre les deux cours portant sur les rapports des élèves aux savoirs.</i></p> <p><i>Nous traitons de la question des rapports des élèves aux savoirs dans le sens suivant : se donner un moment <b>d'analyse</b> des préalables et des difficultés reliés à l'apprentissage d'un contenu spécifique.</i></p>
<b>2. Retour sur les lectures et les 2 questions (1 heure)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Retour sur la question 1</b></li> <li>- Plénière (25 min.)</li> <li>· <b>Retour sur la question 2</b></li> <li>- Tour de table (30 min.)</li> <li>- Synthèse individuelle dans le cahier d'apprentissage (5 min.)</li> </ul>	<p><i>Avec ce travail, les enseignants sont déjà entrés dans un type de rapports aux savoirs : les connaissances-obstacles. Faire ressortir l'obstacle, dans chacun des cas, à la démarche d'apprentissage. Insister sur l'analyse de l'obstacle.</i></p>

<sup>16</sup> Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (2003). Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants (2<sup>e</sup> éd.) Bruxelles : De Boeck Université.

<b>3. Activité Rapports des élèves aux savoirs : types et analyse (1 heure 35 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Présentation du document PowerPoint pour situer la référence fondamentale prof-élèves et ensuite identifier les types de rapports des élèves aux savoirs (25 min.)</li> <li>· Présentation du document et des consignes de l'exercice (5 min.)</li> <li>· Analyse de types de rapports aux savoirs en dyade :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- chaque dyade fait le no 1 au complet et travaille ensuite sur une difficulté</li> <li>- chaque dyade va faire une photocopie pour tout le monde de l'analyse de sa difficulté (30 min.)</li> </ul> </li> <li>· Plénière (30 min.)</li> <li>· Synthèse dans le cahier d'apprentissage (5 min.)</li> </ul> <p>✓ <b>C.06-O.01 Les rapports des élèves aux savoirs</b>            ✓ <b>C.06-O.02 Analyse des rapports des élèves aux savoirs</b></p>	<p><i>Le document présente deux aspects reliés aux rapports des élèves aux savoirs :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· <i>la référence fondamentale ou l'attitude essentielle que l'enseignant « pousse » chez ses élèves, qu'il tente de partager avec eux</i></li> <li>· <i>une catégorisation de différents types de rapports des élèves aux savoirs.</i></li> </ul> <p><i>Dans le travail en dyade et en plénière,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· <i>toujours commencer par identifier un contenu spécifique</i></li> <li>· <i>insister sur l'analyse des difficultés des élèves, résister à travailler sur les solutions.</i></li> </ul>
<b>4. Travail hors classe et appréciation du cours (15 min.)</b>	
<p><b>Présentation du travail hors classe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Question sur la référence fondamentale à répondre par écrit</li> <li>· Lire Boucher, D. (2002). Les connaissances-obstacles : une clé pour l'apprentissage des étudiants. <i>Pédagogie collégiale</i> 15(3), 28-30.</li> <li>· Mise au point sur le 1<sup>er</sup> travail d'évaluation sommative et la rencontre en tutorat; annoncer la remise du 1<sup>er</sup> travail d'évaluation sommative au cours 10</li> <li>· La personne-ressource peut s'engager à faire une synthèse des travaux réalisés en dyade</li> </ul> <p>✓ <b>C.06-O.03 Travail hors classe du cours 6</b></p>	<p><i>La question sur la référence fondamentale sert à faire réfléchir l'enseignant sur la « vision » des élèves par rapport à la discipline ou à la profession, vision avec laquelle il fait affaire qu'il le veuille ou non.</i></p> <p><i>Bien rappeler que pour la rencontre en tutorat, chaque personne doit avoir travaillé sur toutes les questions ou consignes (brouillon) et doit avoir préparé la rencontre selon ses besoins.</i></p>

**2.7 Cours 7 – Cours 8**

***Cours 7 – 3 heures***

***Cours 8 – 3 heures***

***Tutorat : les deux semaines qui suivent le cours 6***

La rencontre de tutorat concerne le 1<sup>er</sup> travail d'évaluation sommative. Ce 1<sup>er</sup> travail porte sur l'explicitation et la validation des références pour un objet d'enseignement déterminé. Habituellement, les enseignants utilisent des références sans pour autant rendre explicites les choix qu'ils font et vérifier la validité de ces références. On peut dire que le travail est « nouveau ». Les enseignants qui ont suivi le cours au Collège de Rosemont à l'hiver 2007 ont recommandé de maintenir cette rencontre de tutorat pour les encadrer et les diriger dans ce travail d'explicitation. La rencontre sert à vérifier la compréhension des consignes et à orienter le travail d'élaboration.

Comme il a été annoncé au cours 5 et au cours 6, chaque personne doit se présenter avec un brouillon complété et des questions spécifiques. La personne-ressource joue un rôle-conseil.

Tous les participants ont en main les consignes et les critères de même que les échelles descriptives d'évaluation.

Pour un groupe de 15 personnes, la personne-ressource rencontre chaque personne pendant 30 minutes (6 heures).

## 2.8 Cours 9

<b><i>Cours 9 – 3 heures</i></b>	
<b><i>1. Sens du cours (10 min.)</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Dans le parcours en quatre questions, nous en sommes à la question 3 : Comment est-il possible de prendre en compte les rapports des élèves aux contenus d'enseignement?</li> <li>· Nous allons faire une plénière concernant la vision des élèves face à la profession ou à la discipline.</li> <li>· Plus particulièrement, nous allons examiner               <ul style="list-style-type: none"> <li>- la cueillette des représentations ou conceptions</li> <li>- l'analyse d'une représentation ou conception et des attitudes (stratégies) possibles face à cette représentation.</li> </ul> </li> <li>· <i>Se situer dans le plan de cours</i></li> <li>· S'il y a lieu, remise de la synthèse écrite des travaux réalisés en dyade au 6<sup>e</sup> cours.</li> </ul>	<p><i>Dans la discussion sur la vision des élèves concernant la profession ou la discipline, il serait pertinent de traiter de « l'évolution » de cette vision de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année.</i></p> <p><i>Dans cette partie qui traite des représentations ou des conceptions des élèves, il s'agit surtout de se rendre compte que les attitudes ou stratégies des enseignants influencent réellement les apprentissages des élèves.</i></p>
<b><i>2. Retour sur le tutorat (10 min.)</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Travail individuel : deux questions (10 min.)</li> <li>✓ <b>C.09-O.01 Appréciation du tutorat et recommandation</b></li> </ul>	<p><i>Cela donne des indications quant à la pertinence de poursuivre ce tutorat.</i></p>
<b><i>3. Activité sur la vision des élèves ou retour sur le travail hors classe (35 min.)</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Animation d'une discussion sur les différentes visions des élèves et les attitudes possibles des enseignants face à cela</li> </ul>	<p><i>La discussion peut se faire en grand groupe ou en sous-groupes.</i></p> <p><i>L'important c'est que les enseignants reconnaissent et considèrent les visions des élèves.</i></p>

<p><b>4. Activité Rapports des élèves aux savoirs : les représentations ou conceptions (1 h. 50 min.)</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Présenter la synthèse des travaux réalisés en classe au dernier cours sur les difficultés des élèves (10 min.)</li> <li>· Formation de dyades (5 min.) <ul style="list-style-type: none"> <li>- la moitié des dyades va travailler sur la cueillette des représentations</li> <li>- l'autre moitié des dyades va travailler sur l'analyse d'une représentation et les stratégies possibles</li> </ul> </li> <li>· Présenter et expliquer chacun des deux exercices (5 min.)</li> <li>· Travail en dyade (25 min.)</li> <li>· Plénière (40 min.)</li> <li>· Présentation d'une synthèse sur la cueillette, l'analyse et les attitudes possibles face aux représentations des élèves (20 min.)</li> <li>· Synthèse dans le cahier d'apprentissage (5 min.)</li> </ul> <p>✓ <b>C.09-O.02 Cueillette des représentations</b>  ✓ <b>C.09-O.03 Analyse et stratégie face à une conception</b>  ✓ <b>C.09-O.04 Cueillette et analyse des représentations, différentes attitudes face aux représentations : synthèse</b></p>	<p><i>La plénière doit mettre l'accent sur</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· <i>des façons simples de recueillir les représentations des élèves</i></li> <li>· <i>des attitudes ou des stratégies possibles pour faire affaire avec les représentations ou les conceptions des élèves en se demandant s'il y en a qui sont plus efficaces que d'autres.</i></li> </ul>
<p><b>5. Travail hors classe et appréciation du cours (15 min.)</b></p>	
<p><b>Présentation du travail hors classe</b>  Lire Philippe, J. (2004). La transposition didactique en question : pratiques et traduction. <i>Revue française de pédagogie</i>, 149, octobre-novembre-décembre, 29-46 et répondre à la question</p> <p><b>Question par écrit</b> : qu'est-ce que vous retenez pour vous du cours d'aujourd'hui?</p> <p>✓ <b>C.09-O.05 Travail hors classe du cours 9</b></p>	<p><i>Le travail hors classe va permettre de réfléchir sur la transformation du savoir par les enseignants. C'est en même temps une préparation pour l'étape suivante : Articulation entre la situation de référence et la situation de formation.</i></p>



## 2.9 Sens des cours 10 à 14

<i>Cours 10, 11, 12, 13 et 14 – 15 heures</i>
<i>Sens des cours</i>
<p>Les cours 10 à 14 constituent l'étape 4 : <b>Articulation entre une situation de référence et une situation de formation</b>. Cette étape consiste à analyser des situations de référence en vue de la didactisation et à établir des liens entre situation de référence et situation de formation.</p> <p>Le 2<sup>e</sup> travail d'évaluation sommative demande d'analyser une situation de référence et de faire des liens entre la lecture de la situation de référence et la lecture de la situation de formation concernant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ les savoirs à enseigner</li> <li>✓ les rapports des élèves aux savoirs</li> <li>✓ les stratégies d'enseignement.</li> </ul> <p>Dans cette dernière partie du cours, la notion centrale pour la formation technique, la formation préuniversitaire et la formation générale, c'est la notion de SITUATION empruntée à Raisky (1999, p. 39) : « Une situation n'est pas un donné mais un construit à travers une activité, mobilisant et produisant des savoirs. » Dit d'une manière simple, le savoir est produit et utilisé dans les actions des personnes; ces actions se passent dans un contexte et tout cela forme une situation. Le savoir n'est pas isolé, il est partie intégrante du système SITUATION-SAVOIR-ACTIVITÉ.</p> <p>Dans le cours DID 868, nous nous servons de ce système situation-savoir-activité comme principe organisateur de la didactisation (Raisky, 1999). Nous l'utilisons comme point de départ et point d'arrivée du travail d'enseignement. Au point de départ, c'est la situation adidactique et au point d'arrivée, c'est la situation didactique. Le point de départ est constitué du système situation-savoir-activité et le point d'arrivée est aussi constitué du système situation-savoir-activité. Dans le travail quotidien de l'enseignant, il y a un va-et-vient entre la situation de référence et la situation de formation. Dans les cours 10 à 14, nous travaillons sur la situation de référence et la situation de formation.</p> <p>Nous allons traiter cette articulation entre situation de référence et situation de formation de deux façons différentes selon qu'on enseigne :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· en formation technique ou en formation préuniversitaire, discipline contributive et formation spécifique, sauf en sciences<sup>17</sup></li> <li>· en formation préuniversitaire, en formation spécifique, en sciences</li> <li>· en formation générale, tout dépend de la situation de formation choisie. On y revient plus loin.</li> </ul>

<sup>17</sup> Ce qui est exclu, c'est en formation préuniversitaire, en formation spécifique, en sciences

Voici, en résumé, comment nous allons traiter cette articulation entre situation de référence et situation de formation pour chacune des catégories que nous avons établies.

- En formation technique, la situation de référence, c'est la situation professionnelle. Les enseignants vont donc analyser une situation professionnelle et établir des liens avec la situation de formation correspondante.
- D'une part, en formation préuniversitaire, en formation spécifique, dans toutes les disciplines, sauf en sciences, et d'autre part, en formation préuniversitaire, dans toutes les disciplines enseignées comme disciplines contributives, nous proposons aux enseignants de choisir une situation professionnelle comme situation de référence parce que cette analyse va permettre d'examiner la réalité professionnelle (ou socioprofessionnelle) sous l'angle de la profession et c'est cette perspective que le cours DID 868 vise à faire porter sur la situation de référence pour ensuite établir des liens avec la situation de formation.  
Il y a deux possibilités :
  - en formation spécifique, en sciences humaines par exemple, une enseignante de psychologie va analyser une situation professionnelle typique;
  - dans le cas d'une discipline contributive, l'enseignement de la chimie en inhalothérapie par exemple, l'enseignante va analyser une situation professionnelle de l'inhalothérapeute.Dans les deux cas, elles vont ensuite établir des liens avec la situation de formation.
- En formation préuniversitaire, en formation spécifique en sciences, nous proposons une démarche empruntée en bonne partie à Jonnaert (2003)<sup>18</sup>, démarche qui consiste à partir d'un objet d'enseignement et à construire la situation de référence du scientifique pour ensuite faire des liens avec la situation de formation.
- En formation générale, il faut voir avec l'enseignant quelle est la meilleure démarche compte tenu du choix de l'objet d'enseignement.

Les recherches du GT-SEEM ont mis l'accent sur la formation technique et il y aura sans doute encore des ajustements à faire dans les cours avec les enseignants de la formation préuniversitaire et de la formation générale. Plus particulièrement, les expérimentations (Sherbrooke, St-Jérôme et Rosemont) ont permis de travailler avec des enseignants de la formation préuniversitaire, en formation spécifique en sciences humaines et en sciences et aussi avec des enseignants de sciences en discipline contributive.

---

<sup>18</sup> Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (2003). Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants (2<sup>e</sup> éd.) Bruxelles : De Boeck Université.

## 2.10 Cours 10

<b><i>Cours 10 – 3 heures</i></b>	
<b><i>Remise du 1er travail d'évaluation sommative</i></b>	
<b><i>1. Sens des cours 10 à 14 (15 min.)</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Aujourd'hui, nous entrons dans l'étape 4, intitulée <i>Articulation entre une situation de référence et une situation de formation</i>. <u>C'est en même temps le début du 2<sup>e</sup> travail d'évaluation sommative.</u></li> <li>· Dans le parcours en quatre questions, nous en sommes à la question 4 : Quels liens puis-je établir entre la situation de référence et la situation de formation?</li> <li>· Plus précisément,             <ul style="list-style-type: none"> <li>- en formation technique, en formation préuniversitaire dans tous les cas sauf en formation spécifique en sciences</li> <li>- possiblement en formation générale (nous verrons ce qui est le plus approprié pour vous),</li> </ul>             vous allez analyser une situation professionnelle et faire des liens avec la situation de formation et             <ul style="list-style-type: none"> <li>- en formation préuniversitaire, en formation spécifique en sciences</li> <li>- possiblement en formation générale,</li> </ul>             vous allez identifier un objet d'enseignement précis et important, vous allez construire la situation de référence et vous ferez des liens avec la situation de formation.           </li> <li>· Voici quelques exemples de situations professionnelles :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- La gestion de la douleur d'une personne durant la période postopératoire, sur une unité de soins en médecine-chirurgie (Soins infirmiers)</li> <li>- L'élaboration d'une collection de vêtements pour un marché visé (Design de mode)</li> <li>- Assister l'anesthésiologiste au bloc opératoire lors de l'anesthésie et assurer le monitoring jusqu'au bloc cœur-poumons (Inhalothérapie)</li> </ul> </li> <li>· Aujourd'hui, nous allons comprendre la notion de situation et nous approprier les outils d'analyse d'une situation professionnelle (d'après le fondateur de la didactique des savoirs professionnels, Claude Raïsky).</li> <li>· <i>Se situer dans le plan de cours</i></li> </ul>	<p><i>Si, dans la classe, il n'y a pas d'enseignants de sciences (formation spécifique), ni d'enseignants de formation générale, <b>TOUT CE QUI CONCERNE LA CONSTRUCTION DE LA SITUATION DE RÉFÉRENCE NE S'APPLIQUE PAS.</b></i></p> <p><i>Cela veut dire qu'il y aura du temps pour étudier d'une manière plus approfondie des situations professionnelles et l'articulation entre ces situations professionnelles et les situations de formation.</i></p>

<b>2. Retour sur le travail hors classe du cours 9 (30 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Chaque personne distribue son travail à tous : lecture individuelle de tous les travaux (10 min.)</li> <li>· Mise en commun en équipe de trois de l'élément retenu par chaque personne et choix d'un élément à partager avec le groupe (10 min.)</li> <li>· Plénière (10 min.)</li> </ul> <p>La personne-ressource peut s'engager à faire une synthèse écrite.</p>	<p><i>Le texte de Philippe contient nombre d'éléments pertinents pour un enseignant en ce qui concerne la transformation du savoir. La lecture de tous les travaux permet à chaque personne de « découvrir » des éléments intéressants et utiles.</i></p>
<b>3. Appropriation des composantes de l'analyse d'une situation professionnelle (2 heures)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Présentation du document PowerPoint sur le système SITUATION-ACTIVITÉS-SAVOIRS et identification de situations professionnelles (15 min.)</li> <li>· Après la présentation, chaque personne note des éléments ou explicite des éléments (5 min.)</li> <li>· <i>Présentation d'une situation professionnelle, aspects contexte, finalités, enjeux et valeurs</i> (10 min.)</li> <li>· En dyade, à l'aide de l'exemple présenté, se donner une compréhension de contexte, finalité, enjeu et valeur (20 min.)</li> <li>· Plénière (30 min.)</li> <li>· <i>Présentation d'une autre situation professionnelle</i> pour traiter les savoirs reliés aux actes professionnels ; en même temps, présenter la définition de savoir scientifique, savoir technique et savoir pratique (10 min.)</li> <li>· En dyade, à l'aide de l'exemple présenté, se donner une compréhension de savoir scientifique, savoir technique et savoir pratique (20 min.)</li> <li>· Plénière (10 min.)</li> </ul> <p>✓ <b>C.10-O.01 Situation-activités-savoirs</b>  ✓ <b>C.10-O.02 La gestion des ressources humaines sur une entreprise agricole</b>  ✓ <b>C.10-O.03 Assister l'anesthésiologiste au bloc opératoire lors de l'anesthésie et assurer le monitoring jusqu'au bloc opératoire</b></p>	<p><i>Ce qui est au cœur de la compréhension de la situation de référence, c'est la notion de SITUATION. Que la notion soit utilisée par Raisky ou Jonnaert, elle signifie, pour <u>tout</u> enseignant, qu'un objet d'enseignement ou d'apprentissage n'existe pas en dehors de son contexte de production ou d'utilisation.</i></p> <p><i>Ici, le contexte d'utilisation que nous allons étudier, c'est la situation professionnelle : la situation de référence en formation technique, en formation préuniversitaire (sauf sciences formation spécifique) et dans certains cas, en formation générale.</i></p> <p><i>Il importe que les enseignants saisissent bien les notions de finalités, enjeux et valeurs dans l'analyse d'une situation professionnelle.</i></p>
<b>4. Travail hors classe et appréciation du cours (15 min.)</b>	
<p><b>Présentation du travail hors classe</b>  <b>Première partie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Lire Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. In P. Jonnaert et Y. Lenoir, <i>Sens des didactiques et didactique du sens</i> (101-121). Bruxelles : De Boeck.</li> </ul> <p>Répondre à la question</p>	<p><i>Le texte n'est pas facile d'accès pour les enseignants. S'attarder à sa proposition d'analyse de la situation professionnelle.</i></p> <p><i>Tous les enseignants répondent à la question.</i></p>

<p><b>Deuxième partie</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>· Le travail qui suit s'adresse aux enseignants qui travaillent sur une situation professionnelle :<ul style="list-style-type: none"><li>- identifier la situation professionnelle choisie, élaborer le contexte et décrire les finalités à l'aide des consignes</li></ul></li></ul> <p><b>Question par écrit</b> : qu'est-ce que vous retenir pour vous du cours d'aujourd'hui?</p> <p><b>C.10-O.04 Travail hors classe du cours 10</b></p>	<p><i>Inviter les enseignants à bien lire chacune des consignes : elles ont été rédigées pour aider à bien s'orienter dans l'élaboration du contexte et des finalités de la situation professionnelle.</i></p>
--	--

## 2.11 Cours 11

<b>Cours 11 – 3 heures</b>	
<b>1. Sens du cours (10 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Aujourd’hui, nous continuons de travailler sur l’analyse d’une situation professionnelle et nous entrons, particulièrement pour les enseignants en sciences en formation spécifique et les enseignants en formation générale dans la construction de la situation de référence, à l’aide d’un exemple.</li> <li>· <i>Se situer dans le plan de cours</i></li> <li>· <b>Recueillir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>la réponse à la question sur le texte de Raisky</i></li> <li>- <i>le travail hors classe des enseignants qui travaillent sur une situation professionnelle; ce travail constitue le début du 2<sup>e</sup> travail d’évaluation sommative.</i></li> </ul> </li> <li>· <i>S’engager à faire une rétroaction écrite sur les deux consignes.</i></li> <li>· S’il y a lieu, remise de la synthèse écrite annoncée au dernier cours.</li> </ul>	<p><i>La personne-ressource recueille la réponse à la question de Raisky pour « suivre » la pensée de chaque personne : c’est une façon de voir la compréhension des notions qui font partie du 2<sup>e</sup> travail d’évaluation sommative.</i></p> <p><i>Faire la rétroaction écrite sur la compréhension de contexte et finalités.</i></p> <p><b><u>À compter du cours 11, il y aura deux démarches de travail concernant la situation de référence si le groupe comprend des enseignants de sciences, formation spécifique et des enseignants de formation générale. En classe, les deux démarches seront suivies par tous les enseignants.</u></b></p>
<b>2. Appropriation de la démarche de construction de la situation de référence (secteur préuniversitaire, formation spécifique en sciences et formation générale) (1 h. 40 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Retour sur le sens de situation (15 min.)</li> <li>· Présentation d’un exemple de construction de la situation de référence en sciences, étape par étape (45 min.)</li> <li>· En dyade, à l’aide de l’exemple présenté, se donner une compréhension de classe de situation, carte conceptuelle et trame conceptuelle (20 min.)</li> <li>· Plénière (20 min.)</li> <li>✓ <b>C.11-O.01 La construction de la situation de référence partie 1</b></li> <li>✓ <b>C.11-O.02 La construction de la situation de référence partie 2</b></li> <li>✓ <b>C.11-O.03 La construction de la situation de référence partie 3</b></li> </ul>	<p><i>Même si la démarche s’adresse plus spécifiquement à des enseignants désignés, elle peut être profitable pour tous les enseignants.</i></p> <p><i>Au lieu de partir directement de la situation de référence (la situation professionnelle par exemple), nous proposons la construction de la situation de référence à partir de l’objet d’enseignement. La situation de référence se déploiera au moment de l’élaboration de la trame conceptuelle. Deux notions importantes : classe de situations et trame conceptuelle.</i></p>

<b>3. Retour sur le travail hors classe du cours 10 (30 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Tour de table sur la notion théorique relevée dans le texte de Raisky : chaque personne fait valoir la pertinence de la notion choisie (25 min.)</li> <li>· Synthèse dans le cahier d'apprentissage (5 min.)</li> <li>· La personne-ressource peut s'engager à faire une synthèse écrite</li> </ul>	
<b>4. Amorce d'une activité sur une situation professionnelle : la planification d'un cours (20 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Présentation du contexte, des finalités, des enjeux et des valeurs; validation (10 min.)</li> <li>· Présentation des actes professionnels : questions de clarification et validation (10 min.)</li> </ul> <p>✓ <b>C.11-O.04 Analyse d'une situation de référence – Situation professionnelle : la planification d'un cours</b></p>	<p><i>C'est une amorce d'activité. Les enseignants prennent connaissance et valident l'analyse d'une situation professionnelle connue de tous : la planification d'un cours. L'exercice est au prochain cours.</i></p>
<b>5. Travail hors classe (20 min.)</b>	
<p><b>Présentation du travail hors classe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Lire Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2003). <i>Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants</i> (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck, p. 294 à 311. Répondre à la question</li> <li>· Expliquer les consignes pour les enseignants qui travaillent sur une situation professionnelle</li> <li>· Expliquer les consignes pour les enseignants qui travaillent sur la construction de la situation de référence. Une personne volontaire fera une photocopie de son travail pour tout le monde</li> <li>· Au besoin, guider les enseignants de formation générale dans leur choix</li> </ul> <p>✓ <b>C.11-O.05 Question sur la lecture</b>  ✓ <b>C.11-O.06 Consignes pour les enseignants qui travaillent sur une situation professionnelle</b>  ✓ <b>C.11-O.07 Consignes pour les enseignants qui travaillent sur la construction de la situation de référence</b></p>	<p><i>Nous nous appuyons sur Raisky pour analyser une situation professionnelle et nous nous appuyons sur Jonnaert pour construire la situation de référence en sciences (formation spécifique) et en formation générale. Le texte de Jonnaert est accessible.</i></p> <p><b><u>À compter de ce cours, les enseignants qui travaillent sur une situation professionnelle et les enseignants qui travaillent sur la construction de la situation de référence auront des travaux hors classe différents. Les lectures sont les mêmes.</u></b></p> <p><i>La personne-ressource donnera un feedback écrit à chacune des personnes pour s'assurer de la compréhension des concepts qui seront utilisés tout au long du 2<sup>e</sup> travail d'évaluation sommative.</i></p>

## 2.12 Cours 12

<b>Cours 12 – 3 heures</b>	
<b>1. Sens du cours (10 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Aujourd'hui,               <ul style="list-style-type: none"> <li>- nous terminons le travail sur l'analyse d'une situation professionnelle</li> <li>- nous nous préparons à l'articulation entre une situation professionnelle et une situation de formation</li> </ul> </li> <li>· <i>Se situer dans le plan de cours</i></li> <li>· <b>Recueillir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>la réponse à la question sur le texte de Jonnaert</i></li> <li>- <i>le travail hors classe des enseignants qui travaillent sur une situation professionnelle et des enseignants qui travaillent sur la construction de la situation de référence.</i></li> </ul> </li> <li>· <i>S'engager à faire une rétroaction écrite.</i></li> <li>· <i>Remettre le travail hors classe du cours 10 aux enseignants qui travaillent sur une situation professionnelle.</i></li> <li>· S'il y a lieu, remise de la synthèse écrite annoncée au dernier cours.</li> </ul>	<p><i>La personne-ressource recueille la réponse à la question de Jonnaert pour « suivre » la pensée de chaque personne : c'est une façon de voir la compréhension des notions qui font partie du 2<sup>e</sup> travail d'évaluation sommative.</i></p> <p><i>Faire la rétroaction écrite sur la compréhension d'enjeu et de valeur.</i>  <i>S'il y a lieu, faire la rétroaction écrite sur la description de l'objet d'enseignement.</i></p>
<b>2. Retour sur le travail hors classe du cours 11 (30 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Tour de table sur la notion théorique relevée dans le texte de Jonnaert : chaque personne fait valoir l'utilité comme enseignant de la notion choisie dans le texte (25 min.)</li> <li>· Synthèse dans le cahier d'apprentissage (5 min.)</li> <li>· La personne-ressource peut s'engager à faire une synthèse écrite</li> </ul>	
<b>3. Continuation de l'analyse d'une situation professionnelle : la planification d'un cours (50 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Lecture individuelle de la situation professionnelle, actes professionnels (5 min.)</li> <li>· Travail en équipe de trois ; consigne : identifier les savoirs scientifiques, les savoirs techniques et les savoirs pratiques; une personne note (20 min.)</li> <li>· Plénière (25 min.)</li> </ul> <p>✓ <b>L'outil a été identifié au cours précédent : C.11-O.04</b></p>	<p><i>Exercice important pour se donner une compréhension commune de savoirs scientifiques (SS), savoirs techniques (ST) et savoirs pratiques (SP). Dans sa situation professionnelle, chaque personne devra repérer et identifier les SS, ST et SP.</i></p>



<b>4. Préparation à l'articulation entre une situation professionnelle et une situation de formation (1 h. 20 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Travail en dyade : chaque personne présente son travail et son interlocuteur joue un rôle de consultant (20 min.) <ul style="list-style-type: none"> <li>- pour les enseignants qui travaillent sur une situation professionnelle : <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ examen des finalités et des enjeux de la situation professionnelle</li> <li>✓ identification d'une question</li> </ul> </li> <li>- pour les enseignants qui travaillent à la construction de la situation de référence : <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ lecture du travail hors classe de la personne volontaire</li> <li>✓ examen de la description de l'objet d'enseignement</li> <li>✓ identification d'une question</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>· Plénière sur les questions qu'on se pose (35 min.)</li> <li>· Synthèse dans le cahier d'apprentissage (5 min.)</li> <li>· Présentation du processus, des activités et consignes du 2<sup>e</sup> travail d'évaluation sommative pour les enseignants qui travaillent sur une situation professionnelle (20 min.)</li> <li>✓ <b>C.12-O.01 2e travail d'évaluation sommative : processus, activités et critères (travail sur une situation professionnelle)</b></li> </ul>	<p><i>Ici, il est important que les enseignants formulent les questions qu'ils se posent en rapport avec leur travail amorcé d'évaluation sommative. Prendre le temps de les traiter.</i></p> <p><i>Le processus, les activités et les consignes pour les enseignants qui travaillent sur la construction de la situation de référence seront présentés au cours 14. Il y a lieu de souligner ici que le processus concernant l'attitude essentielle, les rapports des élèves aux savoirs et les liens entre la lecture de la situation de référence et celle de la situation de formation, ce processus donc sera le même que celui présenté ici.</i></p>
<b>5. Travail hors classe (10 min.)</b>	
<p><b>Présentation du travail hors classe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Lire Raisky, C. (1999). Complexité et didactique. <i>Éducation permanente</i>, 139(2), p. 37 à 46 et 49-50 Répondre à la question</li> <li>· Expliquer les consignes pour les enseignants qui travaillent sur une situation professionnelle</li> <li>· Expliquer les consignes pour les enseignants qui travaillent sur la construction de la situation de référence. Une personne volontaire fera une photocopie de son travail pour tout le monde</li> </ul> <p><b>Question par écrit</b>: par rapport au 2<sup>e</sup> travail d'évaluation sommative, qu'est-ce qui vous préoccupe?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>C.12-O.03 Indications sur la lecture et question</b></li> <li>✓ <b>C.12-O.04 Consignes pour les enseignants qui travaillent sur une situation professionnelle</b></li> <li>✓ <b>C.12-O.05 Consignes pour les enseignants qui travaillent sur la construction de la situation de référence</b></li> </ul>	<p><i>Ce texte de Raisky est plus difficile d'accès que le précédent. C'est pourquoi nous fournissons aux enseignants des indications sur la lecture. L'essentiel à saisir, c'est la notion de situation.</i></p>

## 2.13 Cours 13

<b><i>Cours 13 – 3 heures</i></b>	
<b><i>1. Sens du cours (10 min.)</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Aujourd’hui,               <ul style="list-style-type: none"> <li>- nous examinons un exemple de construction de la situation de référence</li> <li>- nous continuons à nous préparer à établir des liens entre une situation professionnelle et une situation de formation en examinant le travail d’une enseignante</li> </ul> </li> <li>· <i>Se situer dans le plan de cours</i></li> <li>· <b><i>Recueillir</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>la réponse à la question sur le texte de Raïsky</i></li> <li>- <i>le travail hors classe des enseignants qui travaillent sur une situation professionnelle</i></li> <li>- <i>le travail hors classe des enseignants qui travaillent sur la construction de la situation de référence.</i></li> </ul> </li> <li>· <b><i>S’engager à faire une rétroaction écrite.</i></b></li> <li>· <b><i>Remettre le travail hors classe du cours 11.</i></b></li> <li>· S’il y a lieu, remise de la synthèse écrite annoncée au dernier cours.</li> </ul>	
<b><i>2. Retour sur le travail hors classe du cours 12 (35 min.)</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Discussion sur les notions de situation didactique et de situation adidactique (formation technique, formation préuniversitaire et formation générale); synthèse des points essentiels (30 min.)</li> <li>· Synthèse dans le cahier d’apprentissage (5 min.)</li> <li>· La personne-ressource peut s’engager à faire une synthèse écrite</li> </ul>	<p><i>La discussion doit porter sur ce qui entre en ligne de compte quand on passe d’une situation adidactique à une situation didactique. Cette discussion prépare aux liens qu’ils auront à faire entre la situation de référence et la situation de formation.</i></p>
<b><i>3. Examen de la construction de la référence : l’animation d’un groupe (1 heure)</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Examen d’un exemple de construction de la situation de référence, étape par étape (30 min.)</li> <li>· Examen de la carte conceptuelle remise à tout le monde par la personne volontaire (20 min.)</li> <li>· Synthèse collective (10 min.)</li> </ul> <p>✓ <b>C.13-O.01 La construction de la situation de référence 1</b>          ✓ <b>C.13-O.02 La construction de la situation de référence 2</b>          ✓ <b>C.13-O.03 La construction de la situation de référence 3</b></p>	<p><i>C’est le 2<sup>e</sup> exemple de construction de la situation de référence. Insister sur le processus, c’est-à-dire le va-et-vient entre les parties.</i></p>

<b>4. Préparation à l'articulation entre une situation professionnelle et une situation de formation : suite (1 heure 5 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Présentation du travail complet d'une enseignante</li> <li>· Étude du travail de l'enseignante sur les points suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'explicitation de l'attitude essentielle du professionnel</li> <li>- identification des savoirs à enseigner de la situation professionnelle</li> <li>- identification des savoirs à enseigner de la situation de formation</li> <li>- parallèle entre les savoirs provenant de la situation professionnelle et les savoirs à enseigner de la situation de formation</li> <li>- tableau comparatif des finalités de la situation professionnelle et de la situation de formation; justification de la différence</li> <li>- description de la difficulté majeure des élèves par rapport à la situation de formation</li> </ul> </li> <li>· Organisation du travail : <ul style="list-style-type: none"> <li>- lecture individuelle (15 min.)</li> <li>- en dyade, examen du contenu des points mentionnés ci-haut et identification de questions de compréhension ou de commentaires critiques (20 min.)</li> <li>- plénière (30 min.)</li> </ul> </li> </ul> <p>✓ <b>C.13-O.04 Articulation entre une situation de référence et une situation de formation – Situation professionnelle</b></p>	<p><i>Le travail présenté ici est celui d'une enseignante de psychologie dans le programme de Sciences humaines.</i></p> <p><i>Faire lire du début du travail jusqu'à la partie Liens entre la lecture de la situation professionnelle et la situation de formation.</i></p> <p><i>Il importe que les enseignants comprennent le <u>processus</u> décrit dans le travail, chacune des tâches ou activités n'étant pas complexe.</i></p>
<b>5. Travail hors classe (10 min.)</b>	
<p><b>Présentation du travail hors classe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Lire Raymond, D. (2005). <i>L'encadrement en didactique</i>. Université de Sherbrooke, PERFORMA collégial, MIPEC, 1-21.</li> <li>· Expliquer les consignes pour les enseignants qui travaillent sur une situation professionnelle</li> <li>· Expliquer les consignes pour les enseignants qui travaillent sur la construction de la situation de référence. Une personne volontaire fera une photocopie de son travail pour tout le monde</li> </ul> <p>✓ <b>C.13-O.05 Consignes pour les enseignants qui travaillent sur une situation professionnelle</b></p> <p>✓ <b>C.13-O.06 Consignes pour les enseignants qui travaillent sur la construction de la situation de référence</b></p>	<p><i>Il n'y aura pas de retour sur la lecture au cours 14 (dernier cours).</i></p> <p><i>Le texte de Raymond constitue une analyse des savoirs que les enseignants développent sur l'enseignement de leur matière. Cette analyse a donné naissance à la fleur didactique.</i></p> <p><i>Dans les travaux hors classe, les enseignants continuent d'élaborer leur 2<sup>e</sup> travail d'évaluation sommative.</i></p>

## 2.14 Cours 14

<b>Cours 14 – 3 heures</b>	
<b>1. Sens du cours (10 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Aujourd’hui,               <ul style="list-style-type: none"> <li>- nous examinons les liens entre la lecture de la situation professionnelle et la lecture de la situation de formation à partir du travail d’une enseignante</li> <li>- le processus, les activités et les consignes du 2<sup>e</sup> travail d’évaluation sommative vous sont présentés (pour ceux qui travaillent sur la construction de la situation de référence)</li> <li>- vous faites une synthèse des concepts du cours DID 868</li> <li>- vous évaluez l’activité de perfectionnement</li> </ul> </li> <li>· <b>Recueillir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>le travail hors classe des enseignants qui travaillent sur une situation professionnelle et de ceux qui travaillent sur la construction de la situation de référence. S’engager à faire une rétroaction par courriel.</b></li> </ul> </li> <li>· <b>Remettre le travail hors classe du cours 12.</b></li> <li>· Remise de la synthèse écrite, s’il y a lieu.</li> </ul>	<p>À la fin du cours 14, les enseignants auront reçu une rétroaction, individuellement, sur la première moitié des activités à réaliser dans le 2<sup>e</sup> travail d’évaluation sommative. Il n’y aura pas de rétroaction comme telle sur la seconde moitié du travail, celle-ci consistant essentiellement à faire des analyses en se servant du travail déjà fait.</p> <p>Dans le cas des enseignants qui travaillent sur la construction de la situation de référence, il n’y a pas d’exemple de travail complet à présenter.</p>
<b>2. Analyse des liens entre la lecture de la situation professionnelle et la lecture de la situation de formation (50 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Étude du travail d’une enseignante et critique des liens établis entre la situation professionnelle et la situation de formation concernant (<b>texte du cours 13 : C.13-O.04</b>)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- les savoirs à enseigner</li> <li>- les rapports des élèves aux savoirs</li> <li>- les stratégies d’enseignement</li> </ul> </li> <li>· Organisation du travail :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- lecture individuelle (10 min.)</li> <li>- en dyade, examen du contenu et critique des liens (15 min.)</li> <li>- plénière (15 min.)</li> </ul> </li> <li>· Présentation des échelles d’évaluation descriptives du 2<sup>e</sup> travail d’évaluation sommative pour les enseignants qui travaillent sur une situation professionnelle (10 min.)</li> </ul> <p>✓ <b>C.14-O.01 Échelles d’évaluation descriptives du 2<sup>e</sup> travail</b></p>	<p>La cible de cet exercice, c’est la critique des liens entre la lecture de la situation professionnelle et la lecture de la situation de formation. Les enseignants ont à saisir la logique de ce travail, c’est-à-dire le lien dialectique entre la situation professionnelle et la situation de formation. Ils auront une analyse à faire et elle ne doit pas être superficielle.</p> <p>Les échelles d’évaluation descriptives ont été expérimentées.</p>

<b>3. Présentation du processus, des activités et consignes du 2<sup>e</sup> travail d'évaluation (30 min.) (pour les enseignants qui travaillent sur la construction de la situation de référence)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Présentation du processus, des activités et consignes du 2<sup>e</sup> travail d'évaluation sommative pour les enseignants qui travaillent sur la construction de la situation de référence : <ul style="list-style-type: none"> <li>- explication; questions de clarification (15 min.)</li> <li>- utilisation du travail hors classe de la personne volontaire pour se donner une vue d'ensemble du travail à réaliser (15 min.)</li> </ul> </li> <li>✓ <b>C.14-O.02 Articulation entre la situation de référence et la situation de formation (pour ceux qui travaillent sur la construction de la situation de référence)</b></li> </ul>	<p><i>L'examen du travail de la personne volontaire peut permettre de faire le lien entre le travail réalisé et le travail qui reste à faire.</i></p>
<b>4. Synthèse du cadre conceptuel de la didactisation ou de l'articulation entre la situation de référence et la situation de formation (1 heure)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Donner la consigne : identifier et relier les concepts en cause dans un processus de didactisation (5 min.)</li> <li>· Organisation et déroulement de l'activité : <ul style="list-style-type: none"> <li>- former des équipes de trois personnes</li> <li>- travail en équipe sur multifeuilles (15 min.)</li> <li>- mise en commun du travail de chaque équipe (40 min.)</li> </ul> </li> </ul>	<p><i>Exercice qui fait la boucle. Il vaut mieux que la consigne soit assez ouverte, pour permettre aux enseignants de construire leur schéma intégrateur du cours qu'ils terminent.</i></p>
<b>5. Activité Évaluation du cours DID 868 (30 min.)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Chaque personne complète le questionnaire d'évaluation de PERFORMA (10 min.)</li> <li>· Échange entre la personne-ressource et les participants (20 min.)</li> </ul>	<p><i>Quand ils échangent avec la personne-ressource après avoir complété le questionnaire, les enseignants habituellement explicitent ce qu'ils viennent de coter et de noter.</i></p>

---

**Guide d'accompagnement du cours DID 868  
à l'intention des répondantes et répondants locaux  
de PERFORMA**

**Quatrième partie : Les outils du cours DID 868**

**Lise Lapierre**

## 1. PRÉSENTATION

La quatrième partie présente les outils, les uns à la suite des autres, du cours 1 au cours 14. Mentionnons que les cours 7 et 8 sont consacrés au tutorat, donc il n'y a pas d'outil comme tel.

Les outils se divisent en trois catégories :

- ceux réservés à la personne-ressource (on l'indique);
- ceux qui sont prêts à être utilisés en classe;
- ceux qui présentent des travaux d'enseignants et qui constituent des exemples à analyser et à critiquer.

En ce qui concerne les travaux, les enseignants ont tous consenti à ce que leurs productions servent d'instruments de travail et de réflexion pour leurs collègues. Nous les en remercions.





C.01-O.02

**Pourquoi faire de la didactique?****Pourquoi un cours sur la didactique?****À l'usage de la personne-ressource**

J'ai cru bon de faire un petit exposé sur la didactique : plus précisément pourquoi faisons-nous de la didactique? Et plus précisément encore, pourquoi un cours sur la didactique? En sous-question, pourquoi la pédagogie ne suffit-elle pas?

Quand le collège vous a engagés comme profs, il a évalué que vous étiez compétents dans le domaine ou la matière que vous auriez à enseigner. On a considéré que vous étiez un expert contenu. On ne vous en a pas demandé plus de ce côté-là.

Ensuite, on vous a offert ou vous êtes allés vous chercher du perfectionnement. Un perfectionnement qui vous ferait passer d'expert contenu à prof de ce contenu. Un perfectionnement pour que vous appreniez comment enseigner à des étudiants, comment faire en sorte que les étudiants apprennent. Un perfectionnement en pédagogie.

D'aussi loin que je me souviens, à PERFORMA (20 ans), que ce soit au niveau du certificat ou au niveau du MIPEC et aussi du DE (l'ancien programme), les cours offerts étaient de nature psychopédagogique. Quand un prof ou un groupe de profs voulaient se mettre à jour par rapport à un contenu spécifique ou par rapport à une technologie, le conseiller pédagogique allait chercher un expert contenu et on offrait un cours qu'on appelait DID. Reste que la pédagogie a occupé et occupe encore beaucoup beaucoup de place dans les programmes de perfectionnement offerts aux enseignants en exercice.

Ici, il faut bien dire que la pédagogie ne s'oppose pas à la didactique. Elles sont complémentaires. Et dans la classe, vous êtes un pédagogue et un didacticien, vous portez les deux chapeaux.

Pour revenir à la didactique puisque c'est mon sujet, je puis dire qu'elle est jeune. Elle a trente ans à peine. Elle s'est d'abord développée par matière. C'est la didactique des mathématiques qui a été la première et c'est celle qui a fait le plus grand nombre de recherches (chez les Franco-Européens). Toutes sortes de développements ont suivi. Les didactiques se sont développées (fin des années soixante-dix, début des années quatre-vingt) pour deux grandes raisons : la société avait besoin d'un plus grand nombre de personnes formées; il y avait un objectif de rendre plus de personnes capables d'entrer et de se maintenir dans une société plus complexe et un monde du travail plus spécialisé. (Amérique du Nord et France)

Pour arriver à donner une formation plus poussée à un plus grand nombre de personnes, il faut regarder de plus près **CE QUI EST ENSEIGNÉ** et surtout il faut regarder de plus près comment **PASSER** ces contenus, comment faire en sorte que les étudiants **ENTRENT** dans la matière, la comprennent, l'assimilent et s'en servent. J'ai utilisé « entrent » pour signifier qu'il faut s'ajuster aux étudiants, à ce qu'ils savent, qu'il faut

faire avec pour employer une expression populaire. Faire avec leurs savoirs et leurs conceptions. Nous sommes bien dans le domaine de la didactique. Autrement dit, nous sommes en didactique quand nous nous demandons comme prof comment transformer ou transposer un savoir en contenu accessible pour des étudiants en tenant compte de leurs connaissances et de leurs représentations ou conceptions. LA DIDACTIQUE NOUS APPREND À TRAITER LE SAVOIR. Traiter le savoir, c'est votre fonction essentielle et pour que ce soit complet, je dirais TRAITER LE SAVOIR POUR LUI DONNER DU SENS, DU SENS POUR VOUS ET LES ÉLÈVES.

La didactique vous amène à être UN CONSTRUCTEUR ET UN ORGANISATEUR DE SENS. Qu'est-ce que ça veut dire *constructeur de sens*? Ça veut dire que vous avez la responsabilité au niveau du cours (au niveau du programme aussi) de veiller à ce que votre contenu soit exact, conforme, juste donc authentique. Qu'est-ce que ça veut dire *organisateur de sens*? Ça veut dire que vous avez la responsabilité au niveau du cours (au niveau du programme aussi) de faire en sorte que votre contenu soit utile, donc d'être capable de dire à vos étudiants à quoi sert ce que vous leur enseignez.

J'ajouterais à cela que votre attitude fondamentale si vous vous observez bien comme prof, c'est de FAIRE ENTRER VOS ÉTUDIANTS DANS UN MONDE, DANS UNE VISION DU MONDE, dans une vision de la réalité professionnelle ou de la réalité socioculturelle ou encore de la réalité scientifique. Vous faites cela implicitement quotidiennement. Vous agissez comme MÉDIATEUR entre le monde du savoir et le monde de l'étudiant. Le premier auteur que vous allez fréquenter, Vergnaud, affirme que vous faites une mise en scène calculée. Le MIPEC vous a incité à devenir socioconstructiviste, la didactique va vous inciter à regarder de plus près VOTRE CONSTRUCTION ET CELLE DES ÉTUDIANTS. On ne construit pas la même chose d'une discipline à l'autre et on ne construit pas de la même façon.

Dans le cours que nous allons vivre ensemble, il y aura deux axes et deux pôles. Du côté des axes, vous allez examiner vos SOURCES, c'est-à-dire quelles sont vos sources ou vos références quand vous construisez vos contenus. Pour rester sur le même continuum des sources, quelles sont les sources ou les références des étudiants dont il faut tenir compte? Du côté des pôles, vous allez examiner des situations de formation, donc des situations dans l'école et vous allez chercher et trouver les situations en dehors de l'école qui vous servent de bases pour construire ces situations de formation. Et vous allez examiner les lignes de force entre ces deux sortes de situations. Et vous allez regarder aussi les décisions que vous prenez comme prof pour ce qu'on appelle « didactiser ». Tout cela, pour être authentique par rapport à la finalité de la formation et pour que ce soit utile aux étudiants.

Je terminerais en disant qu'il y a dans notre cours un retour à l'essentiel : la référence fondamentale, c'est l'attitude essentielle dans laquelle vous essayez de faire entrer vos étudiants tout au long de leur formation collégiale, compte tenu de la finalité de cette formation.

**C.01-O.03****VOTRE RAPPORT AUX SAVOIRS**

1. CONCERNANT VOS SAVOIRS DISCIPLINAIRES OU DE SPÉCIALITÉ
  - Quel est votre principal domaine de formation?
  
  - Qu'est-ce que cette discipline ou spécialité vous a apporté comme habiletés? (cognitives, sociales, affectives, psychomotrices)
  
2. CONCERNANT LES CONTENUS À ENSEIGNER
  - Quelle est la matière que vous enseignez?
  
  - Quels sont les buts de l'enseignement de cette matière au collégial? (POUR QUOI ou EN VUE DE QUOI?)
  
  - Quels sont les contenus essentiels à maîtriser dans cette matière?
  
3. CONCERNANT LES RAPPORTS DES ÉLÈVES AUX CONTENUS D'ENSEIGNEMENT
  - Si vous expliquez à un collègue qui n'est pas de la même spécialité que vous ce que votre matière comporte comme difficultés pour les étudiants, que lui dites-vous?
  
  - Parmi les difficultés identifiées, pointez celles qui sont les plus critiques pour les étudiants? Pourquoi?

C.01-O.04

Entrée dans un cadre de référence didactique  
via les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière  
et plus particulièrement via les rapports aux savoirs des profs

1

---

---

---

---

---

---

---

---

Les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière (les SEEM)

DONNEZ DES EXEMPLES:

2

---

---

---

---

---


---

---


---

Les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière:

- les savoirs disciplinaires
- les savoirs concernant les contenus à enseigner
- les savoirs concernant les rapports des élèves aux savoirs enseignés

  
Ce sont les sources

- les savoirs concernant le matériel didactique
- les savoirs concernant les stratégies d'enseignement et d'évaluation

  
Ce sont les ressources

3

---

---

---

---

---

---

---

---

Vous avez des rapports à ces savoirs.

C'est ce qui vous donne accès aux entrées dans le questionnement didactique

Visualisons ces accès ou entrées:

4

---

---

---

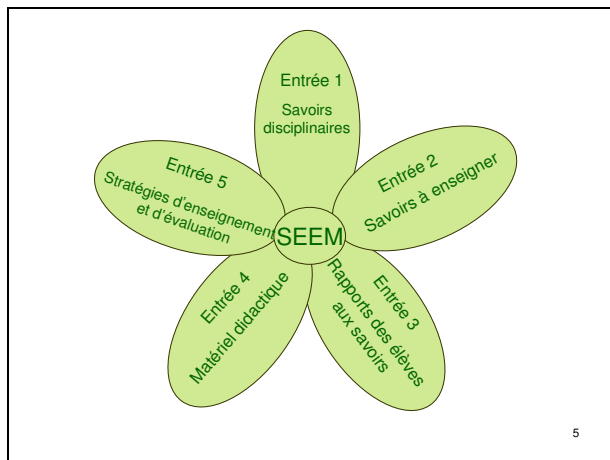
---

---

---

---

---




---

---

---

---

---

---

---

---

Entrée dans le questionnement didactique par les savoirs disciplinaires

- Quel est le développement le plus récent par rapport à tel concept ou encore par rapport à telle pratique?
- ...

6

---

---

---

---

---

---

---

---

Entrée dans le questionnement didactique par les savoirs à enseigner

- Quelle est la contribution de mon cours au programme?
- ...

7

---

---

---

---

---

---

---

---

Entrée dans le questionnement didactique par les rapports des élèves aux objets d'enseignement

- Quelles sont les erreurs les plus souvent commises par les élèves par rapport à ce contenu?
- ...

8

---

---

---

---

---

---

---

---

Entrée dans le questionnement didactique par le matériel didactique

- Qu'est-ce qui me guide quand je choisis du matériel didactique pour tel contenu?
- ...

9

---

---

---

---

---

---

---

---

Entrée dans le questionnement  
didactique par  
les stratégies d'enseignement

- Comment pourrais-je contextualiser tel élément de contenu?
- ...

10

---

---

---

---

---

---

---

---

## Entrée dans le questionnement didactique par les savoirs disciplinaires

- Quel est le développement le plus récent par rapport à tel concept ou encore par rapport à telle pratique?



## Entrée dans le questionnement didactique par les savoirs à enseigner

- Quelle est la contribution de mon cours au programme?

## Entrée dans le questionnement didactique par les rapports des élèves aux objets d'enseignement

- Quelles sont les erreurs les plus souvent commises par les élèves par rapport à ce contenu?

## Entrée dans le questionnement didactique par le matériel didactique

- Qu'est-ce qui me guide quand je choisis du matériel didactique pour tel contenu?

## Entrée dans le questionnement didactique par les stratégies d'enseignement et d'évaluation

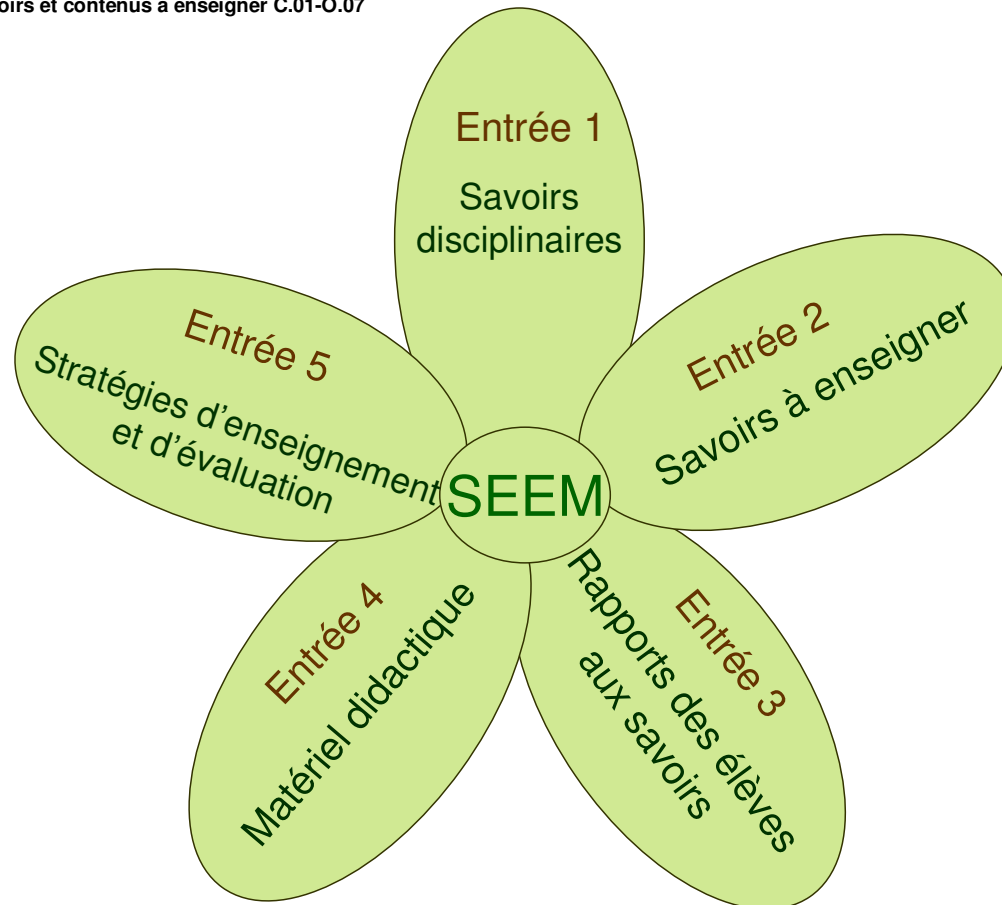
- Comment pourrais-je contextualiser tel élément de contenu?

C.01-O.06

**Cadre pédagogique et cadre didactique****Problématique de base et grands concepts**

<i>Cadre pédagogique</i>	<i>Cadre didactique</i>
<b>PROBLÉMATIQUE DE BASE</b>	
<b>GRANDS CONCEPTS</b>	

Rapport aux savoirs et contenus à enseigner C.01-O.07



**Travail hors classe du cours 1**

**Lecture du texte de Jonnaert et Vander Borgh, p. 65 à 72 : ils essaient de différencier pédagogie et didactique**

**Lecture des textes de Vergnaud**

- 1. À quoi sert la didactique ?**
- 2. Apprentissage et didactique en formation professionnelle**

**À lire : texte no 1 : p. 273 à 276 (jusqu'à Déconstruire)  
texte no 2 : p. 128 à 138 (jusqu'à La notion de champ conceptuel)**

Dans ses deux textes, Vergnaud définit la didactique en affirmant qu'elle permet d'orienter le travail des enseignants de façon à faire apprendre tel ou tel contenu spécifique aux élèves. Son argumentation dans les deux textes porte pour une large part sur deux formes de connaissance : la forme discursive et la forme opératoire de la connaissance. Il n'oppose pas ces deux formes mais il soutient que la forme verbale et discursive de la connaissance ne suffit pas et doit être complétée par une forme opératoire de la connaissance.

Voici des passages où il en est nommément question : texte no 1 :

p. 273, 1<sup>er</sup> par.

p. 275, dernier par., début p. 276

p. 276, 2<sup>e</sup> par.

texte no 2 :

p. 132, dernier par.

p. 137, dernier par. (et les paragraphes qui précèdent)

**La question**

En quoi une telle argumentation est-elle typique d'un didacticien? Autrement dit, pourquoi un didacticien considère-t-il cette distinction de la forme opératoire et discursive de la connaissance comme centrale pour la didactique? De plus, qu'est-ce qui lui permet de croire que le didacticien peut travailler sur ces deux fronts mieux que tout autre? En résumé, comment se fait-il que le didacticien se considère le mieux placé pour amener ses étudiants à maîtriser ces deux formes de connaissance?

**APPORTER 5 PHOTOCOPIES AU PROCHAIN COURS**

C.02-O.01

D'où viennent  
les savoirs?  
**ou**  
La question de la  
référence

1

---

---

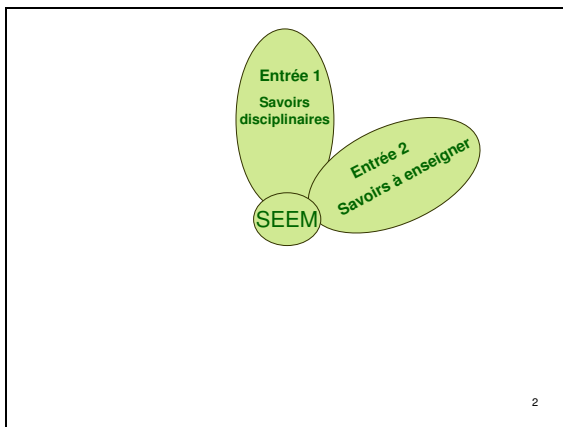
---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

Vos **savoirs disciplinaires** et  
les **savoirs à enseigner**  
viennent de:

- **savoirs savants**
- **pratiques professionnelles,  
sociales ou disciplinaires**

3

---

---

---

---

---

---

---



**Les savoirs savants:**  
Savoirs accrédités par la communauté universitaire et savoirs provenant de la recherche actuelle

4

---

---

---

---

---

---

---

---

**Les pratiques professionnelles:**  
On dit aussi situations professionnelles: ce sont les **activités caractéristiques de la profession**

5

---

---

---

---

---

---

---

---

**Les pratiques sociales :**  
**ce sont des activités ou des interventions qui ont cours dans un milieu donné et qui ont besoin d'être comprises et situées**

6

---

---

---

---

---

---

---

---

Les **pratiques disciplinaires** :

**en particulier ce sont des activités de recherche, laquelle peut être d'ordre disciplinaire, interdisciplinaire ou multidisciplinaire**

7

---

---

---

---

---

---

---

---

Les savoirs savants, les pratiques professionnelles, sociales ou disciplinaires

servent de

**référence**

8

---

---

---

---

---

---

---

---

**Les références sont des sources**

Elles jouent le rôle d'autorité ou de moyen de légitimation quand vient le temps de faire des choix

- au niveau du programme
- au niveau des cours

9

---

---

---

---

---

---

---

---

En quoi la notion de référence est-elle **pertinente**?

Elle pose la question de la **validité** des **savoirs**

10

---

---

---

---

---

---

---

---

**Validité**

Exactitude, justesse, conformité, pertinence

d'une notion, d'une pratique, d'une démarche, d'une technique, d'une approche

11

---

---

---

---

---

---

---

---

J'identifie la référence et pour vérifier sa **validité**, je me demande:

1. En quoi mes sources sont-elles **sûres et reconnues**?

↓

**C'est ma garantie d'authenticité**

12

---

---

---

---

---

---

---

---

2. En quoi mes sources sont-elles pertinentes?



C'est ma garantie d'utilité

13

---

---

---

---

---

---

---

---

En étant au clair avec mes références, je peux montrer aux étudiants «à quoi sert ce que j'enseigne», quelle en est l'utilité. Autrement dit, **donner du sens.**

14

---

---

---

---

---

---

---

---

C.02-O.02

**D'où viennent vos contenus?  
Les références ou les sources**

<i>Contenus</i>	<i>D'où viennent ces contenus?</i>		
<i>Identification du contenu et de ses éléments majeurs</i>	<b>SS</b> <i>Savoirs savants</i>	<b>SP</b> <i>Situation professionnelle ou pratique professionnelle</i>	<b>PSR</b> <i>Pratique sociale de référence</i>

### TYPES DE RÉFÉRENCES

TYPES DE RÉFÉRENCES	DÉFINITIONS ET EXEMPLES
<p><b>savoirs savants</b></p>	<p>Savoirs accrédités par la communauté universitaire et savoirs provenant de la recherche actuelle. Autrement dit, branche du savoir qui étudie une série de situations en ayant pris une perspective particulière, soutenue par des théories, des présuppositions, des réseaux scientifiques, des institutions, des contrôles sociaux, des appareils de mesure, des technologies, des publications, des diplômes universitaires, etc. (Fourez et al., 1997)</p> <p><i>Exemples</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>L'analyse de circuits composés de résistance en physique</i></li> <li>• <i>La notion de conjoncture en économique</i></li> </ul>
<p><b>PRATIQUES OU SITUATIONS PROFESSIONNELLES</b></p>	<p>Ce sont les activités typiques de la profession.</p> <p>Une situation professionnelle inclut : des facteurs externes relatifs au milieu dans lequel les activités professionnelles se produisent; des facteurs internes; les moyens utilisés quand les activités professionnelles se produisent; des facteurs temporels (temps et rythme de réalisation des activités professionnelles).</p> <p>Facteurs internes : les activités professionnelles orientées par des finalités, des enjeux et des valeurs, activités intégrant des savoirs scientifiques, techniques et pratiques. (Raisky, 1993)</p> <p><b>EXEMPLE</b></p> <p><i>Un biotechnologue doit prélever différents échantillons sur les berges pour poser un diagnostic sur la toxicité du sol et les conséquences pour l'eau. Plusieurs méthodes sont possibles. Le choix du biotechnologue va tenir compte du contexte, de valeurs et de finalités ainsi que de savoirs scientifiques, techniques et pratiques liés à cette activité professionnelle.</i></p>

<p style="text-align: center;"><b>PRATIQUES SOCIALES DE RÉFÉRENCE</b></p>	<p>Ce sont des activités ou des interventions qui ont cours dans un milieu donné et qui ont besoin d'être comprises et situées.</p> <p>Selon Martinand (1986), une pratique de référence renvoie aux trois aspects suivants : ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (pratique); elles concernent l'ensemble d'un secteur social et non des rôles individuels (sociale); la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité; il y a seulement terme de comparaison. « Il ne s'agit pas de "contextualiser" des savoirs mais de prendre en compte des pratiques dans tous leurs aspects (...). » (Martinand, 2001, p. 22)</p> <p><i>Exemple</i>  <i>La mise en place d'un système parallèle : les aidants naturels</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>PRATIQUES DISCIPLINAIRES</b></p>	<p>En particulier, ce sont des activités de recherche, laquelle peut être d'ordre disciplinaire, interdisciplinaire ou multidisciplinaire.</p> <p><i>Exemple</i>  <i>En inhalothérapie, une équipe multidisciplinaire participe à mettre au point un protocole de recherche sur la ventilation liquide pour tenter de développer un traitement adapté à une pathologie réfractaire aux divers traitements conventionnels.</i></p>

### Sources

Fourez, G, Englebert-Lecomte, V et Mathy, M. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs : Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.

Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In C. Raisky et M. Caillot (Éds), *Au delà des didactiques, le didactique* (p. 61-73). Bruxelles : De Boeck Université.

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.

Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Ed.). *Didactique des disciplines : Les références au savoir* (p. 17-24). Bruxelles : De Boeck Université.

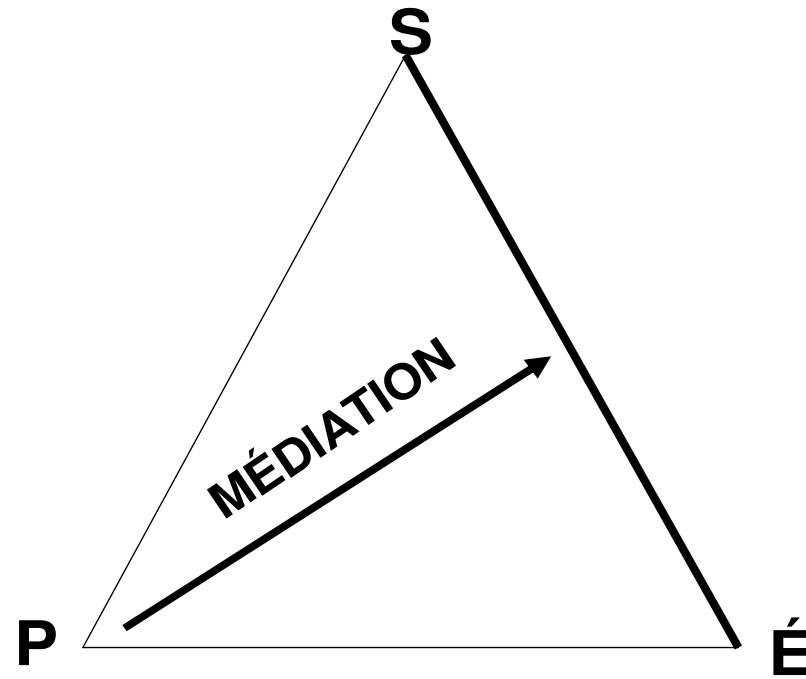
Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. In P. Jonnaert et Y. Lenoir, *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 101-121). Bruxelles : De Boeck Université.

Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique? In C. Raisky et M. Caillot (Éds), *Au-delà des didactiques, le didactique* (p. 37-59). Bruxelles : De Boeck Université.



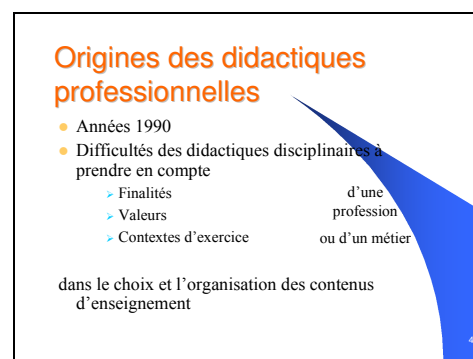
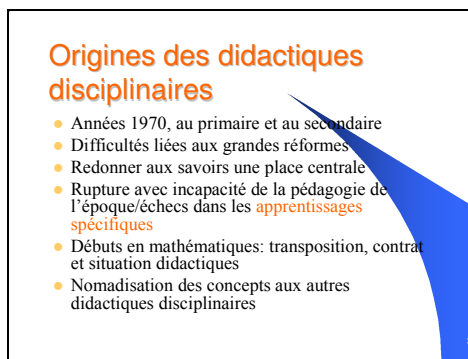
## Pédagogie et didactique

<i>PÉDAGOGIE</i>	<i>DIDACTIQUE</i>
<p><b><i>PROBLÉMATIQUE OU QUESTIONNEMENT DE BASE</i></b></p> <p><b>RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE</b>  <i>Comment enseigner : ce que le prof met en place pour faire apprendre</i></p> <p><b>RAPPORT AU SAVOIR</b>  <i>Quoi enseigner : le prof choisit et organise ses contenus d'enseignement en tenant compte des rapports des élèves aux savoirs</i></p>	
<p><b><i>HYPOTHÈSE DE TRAVAIL POUR TRAITER LE QUESTIONNEMENT DE BASE</i></b></p> <p><b>DANS LE MIPEC : le socioconstructivisme</b></p> <p><b>DANS NOTRE COURS DID 868 : les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière (SEEM)</b></p>	
<p><b>Des éléments majeurs du cadre de référence socioconstructiviste :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· la construction des connaissances par les interactions prof-élèves et élèves-élèves</li> <li>· les sources d'apprentissage sont diverses : le milieu, les pairs, les personnes-ressources, les œuvres, etc.</li> <li>· le prof est un guide et un habilitateur</li> <li>· la mise en scène de conflits socio-cognitifs</li> </ul>	<p><b>L'entrée dans le cadre de référence didactique</b> via les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· les savoirs disciplinaires</li> <li>· les savoirs à enseigner</li> <li>· les rapports des élèves aux objets d'enseignement</li> <li>· le matériel didactique</li> <li>· les stratégies d'enseignement et d'évaluation</li> </ul> <p><i>Ce sont les entrées dans le questionnement didactique.</i></p>



C.02-O.06

Élaboré par Danielle Raymond, automne 2005



## Questions d'ordre didactique

### **Entrée dans le questionnement didactique par les savoirs disciplinaires**

- Quels seront les impacts de la mondialisation sur la mise en marché du porc ?
- Quel sera l'impact du nouveau cadre de référence de l'éducatrice à l'enfance sur la profession ?
- Quelles sont les dernières approches d'intervention qui ont été développées pour aider à l'intégration des enfants d'âge scolaire ayant un syndrome d'Asperger ?

### **Entrée dans le questionnement didactique par les savoirs à enseigner**

- Quels contenus choisir par rapport à telle compétence ? (identifier la compétence)
- En quoi le cours Jeux de plans et d'exécution contribue-t-il au développement des compétences du stagiaire en Design d'intérieur ?
- Quelles sont les parties de l'analyse littéraire que l'élève doit maîtriser ?

### **Entrée dans le questionnement didactique par les rapports des élèves aux objets d'enseignement**

- Chimie : Est-ce que les élèves ont déjà eu des notions de nomenclature avant de faire le cours de chimie organique ?
- Coupe de vêtements : Pourquoi les élèves ne peuvent-ils pas se représenter une image en 3D lorsqu'ils le voient en 2D en coupe ?
- Soins infirmiers : Quelle est la proportion d'élèves de première session qui ont une expérience reliée au lavage des mains en milieu hospitalier ?

### **Entrée dans le questionnement didactique par le matériel didactique**

- Est-ce que le modèle choisi pour enseigner la délibération éthique permet la réflexion ?
- Dans le cours de gestion des ressources humaines, est-ce que le recueil de textes est pertinent ?
- Dans le cours « Assurer le choix ... », est-ce que les questionnaires sont en lien avec les plans ?

### **Entrée dans le questionnement didactique par les stratégies d'enseignement et d'évaluation**

- Comment adapter les stratégies pour les étudiants allophones dans le cours de mise à niveau ?
- Quelles seraient les fréquences appropriées pour les évaluations des notions de base en pneumatique ?
- Quel est l'impact d'une évaluation sommative par vidéo dans le cadre des stages en TÉE ?
- Est-ce approprié de donner un projet « clé en main » sans renforcement dans le cours GRAFCET ?

**Travail hors classe du cours 2**

**Lecture de Philippe Perrenoud, La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences**  
**Lire p. 487 à 504 inclusivement**

**Guide de lecture**

Tout le texte vise à montrer qu'il n'y a pas de savoirs sans pratiques, ni de pratiques sans savoirs.

P. 487-491

L'auteur montre qu'il y a une série de transformations (chaîne de transposition) entre les savoirs et pratiques de référence et le savoir appris par les élèves. Le prof y joue un grand rôle puisque c'est le prof qui apprête le contenu pour les élèves.

Ensuite, il distingue une transformation externe (la mise en programme) et une transformation interne (la préparation du contenu pour le cours). La transposition est normale, elle n'est ni bonne ni mauvaise.

Enfin, il annonce qu'il veut élargir la notion de transposition au-delà des savoirs et pour cela, il entend clarifier les rapports entre savoirs et pratiques.

P. 492-497

Dans son intention de clarifier les rapports entre savoirs et pratiques, il commence par « s'attaquer » aux savoirs savants. Il développe son propos en rapport avec les savoirs savants en essayant de montrer qu'ils sont issus de pratiques, de recherches, de conflits, bref d'œuvres humaines. « On pourrait ajouter que les savoirs savants s'organisent en disciplines. [...] Cette organisation protège en partie la communauté scientifique et notamment l'université, des mouvements et des crises qui traversent la société » (p. 495). Il ne faut pas pour autant mythifier les savoirs savants.

Ensuite, l'auteur amène la notion de savoirs experts (professionnels, artistiques, sportifs, etc.) pour montrer que dans la formation professionnelle, on ne peut pas s'en passer. « Leur pertinence pour l'action importe davantage que leurs fondements scientifiques » (p. 497). Et surtout, il ne faut pas dissocier ces savoirs des pratiques d'origine, pratiques qui leur donnent sens.

P. 497- 502

Il s'attarde sur les savoirs, les sortes de savoirs, leur sens et leur portée.

P.502-504

Je retiens : « Alors que les savoirs savants se prêtent à une transposition du simple fait qu'ils sont déjà organisés et publics, les savoirs experts sont souvent, au départ, immergés non dans l'action, mais dans le flux des opérations mentales qui la guident ou l'accompagnent. Dès lors, ce qu'il y a à transposer ne se voit pas à l'œil nu et la transposition ne peut prendre sa source dans un corpus déjà constitué, à l'image des savoirs savants » (p. 503).

**La question**

**Etes-vous d'accord avec la position de Perrenoud concernant les savoirs savants et les savoirs experts ? De votre côté, croyez-vous que les savoirs experts sont plus difficiles à didactiser ? Expliquez.**

**APPORTER UNE COPIE POUR TOUT LE MONDE**

C.03-O.01

**La validité  
des  
références**

1

---

---

---

---

---

---

---

Vos **savoirs à enseigner**  
viennent de:

- **savoirs savants**
- **pratiques professionnelles,  
sociales ou disciplinaires**

2

---

---

---

---

---

---

---

Les savoirs savants, les pratiques  
professionnelles, sociales ou  
disciplinaires  
servent de  
**référence**

3

---

---

---

---

---

---

---

## Les références sont des sources

Elles jouent le rôle d'autorité ou de moyen de légitimation quand vient le temps de faire des choix

- au niveau du programme
- au niveau des cours

4

À quoi les références  
**servent-elles?**

À vérifier la **validité**  
des **savoirs à enseigner**

5

## Validité

Exactitude, justesse, conformité,  
pertinence

d'une notion, d'une pratique,  
d'une démarche, d'une technique,  
d'une approche à enseigner <sup>6</sup>

Face à mes références,  
je me demande:

1. En quoi ces références ou  
sources sont-elles **sûres** et  
**reconnues**?



**C'est ma garantie d'authenticité  
pour mes savoirs à enseigner**

7

---

---

---

---

---

---

---

---

2. En quoi ces sources sont-elles  
alignées sur les finalités des  
savoirs à enseigner?



**C'est ma garantie d'utilité pour  
mes savoirs à enseigner**

8

---

---

---

---

---

---

---

---

En étant au clair avec mes  
références, je peux montrer aux  
étudiants à quoi sert ce que  
j'enseigne, quelle en est l'utilité.  
Autrement dit, **donner du sens à  
ce que j'enseigne.**

9

---

---

---

---

---

---

---

---



C.03-O.02

### Références utilisées pour le choix des objets d'enseignement et vérification de leur validité

1. Choisissez un objet d'enseignement précis et important faisant partie de vos contenus de cours.

2. Situez cet objet d'enseignement :

2.1. où est-il localisé dans le cours et dans le programme ? (retracez-le dans le devis et le plan cadre)

2.2. montrez sa contribution aux compétences du programme.

*Quel est l'apport de cet objet aux compétences visées (ou à la compétence visée) ? Dit autrement : si on enlevait ce contenu du programme, qu'est-ce qui manquerait aux élèves ?*

### 3. Les références

- 3.1. **Explicitez le contenu choisi, c'est-à-dire décrivez-le dans ses principaux aspects ou éléments**
- 3.2. **Mettez-le en lien avec les références immédiates : explicitez chaque référence et identifiez-en le type**
- 3.3. **Pour chacune des références immédiates, dites d'où vient cette source ou référence. Ou encore, quelle est la source de la source ?**

*La référence immédiate est souvent un document didactisé, c'est-à-dire qui s'adresse à des élèves ; ce document didactisé peut aussi être une traduction ou une adaptation.*

*Trouver la source de la source exige d'identifier les chercheurs ou praticiens-chercheurs (personnes ou groupes) qui sont à l'origine des références immédiates. Il se peut bien qu'en classe, on ne puisse de mémoire retourner à la source de la source de façon sûre. À ce moment-ci, il s'agit de comprendre ce qu'il faut faire et de livrer ce que l'on sait.*

**4. La validité des références au plan de la conformité, de l'exactitude, de la justesse**

**À partir de la source de la source, on se pose les questions suivantes :**

**4.1. Par qui est-ce reconnu? Par des chercheurs ? Par des praticiens ? Ces auteurs ou ces concepteurs ont-ils fait des recherches ?**

**4.2. Par qui est-ce utilisé ?**

**4.3. Est-ce que c'est partagé par des chercheurs ? Y a-t-il des consensus? Quels sont les consensus ?**

*Les trois questions se traitent ensemble : si c'est reconnu, c'est utilisé et un ou des consensus sont établis.*

### Résumé du texte Référence et système didactique

Raisky, C. (2001). Référence et système didactique. In A. Terrisse (Éd.). *Didactique des disciplines : Les références au savoir* (p. 39-46). Bruxelles : De Boeck.

### 3. Références et modélisation du système didactique

Partant de l'analyse de deux cas, en philosophie et en viticulture-œnologie (culture de la vigne et fabrication du vin), Raisky aboutit aux constatations suivantes:

- ① il ne faut pas s'en tenir seulement au programme d'études, il faut chercher la référence à l'extérieur de l'école
- ② il faut donner toute la place qui lui revient au concept de situation ou de pratique comme source ou référence ; deux exemples : la situation professionnelle en formation professionnelle et la pratique sociale des «cafés philo» où l'on propose des débats philosophiques
- ③ il ne faut jamais oublier que toute référence est construite par des acteurs du milieu socioprofessionnel ou du milieu universitaire, donc par des acteurs qui font des choix individuels et collectifs en fonction de leurs finalités et de leurs valeurs
- ④ les références sont des sources mais aussi des fins (buts) et des moyens (j'y reviens plus loin).

Raisky annonce ensuite qu'il va essayer de cerner les caractéristiques de ces relations ou rapports entre la référence et ce qui est enseigné car ces relations jouent un rôle déterminant dans la formation.

Je vais identifier ces caractéristiques et ensuite, je les reprends une par une.

- Les références sont multiples
- Chaque référence est complexe
- Les références sont à la fois des sources, des fins et des moyens pour l'enseignement
- Le système des références est un système humain
- Les références jouent tout au long du processus didactique (de la planification à l'enseignement en classe)

#### 3.1. Les références sont multiples

Deux sortes de références se côtoient dans une formation professionnelle : la référence aux disciplines (savoirs savants) et la référence à la situation professionnelle (pratiques professionnelles). Chacune de ces références a sa logique. La logique de la discipline n'est pas la même que celle de la pratique professionnelle et l'on doit être conscient qu'il ne faut pas s'enfermer dans la discipline comme il ne faut pas en rester aux gestes de la pratique professionnelle comme référence.

#### 3.2. Chaque référence est complexe

Chaque référence comprend une ou des situations, des actes (actions) et des savoirs. Cela veut dire que n'importe quel savoir, que ce soit un savoir savant ou un savoir professionnel est « le produit d'une activité dans une situation donnée » (p. 40).

Il y a deux choses ici que Raisky veut faire ressortir :

- le savoir savant vient d'activités de recherches, d'expérimentations dans des milieux universitaires ou encore des milieux de recherche industrielle. Autrement dit, il vient de pratiques concrètes.
- le savoir professionnel de référence est aussi marqué par sa provenance ou son contexte réel. Raisky donne l'exemple du concept de micro-ondes qui n'a pas le même sens pour la ménagère que pour le physicien. Et j'ajoute que si c'est la ménagère qui est votre référence, vous n'enseignerez pas la même chose que si votre référence est le physicien.

Pour Raisky, cela veut dire que si « les savoirs professionnels sont coupés des situations dans lesquelles ils prennent naissance et des actions qui les produisent, ils ne sont plus que fantômes » (p. 41).

### **3.3. Les références sont à la fois des sources, des fins et des moyens pour l'enseignement**

Pour Raisky, c'est clair qu'elles sont des sources. Il précise en quoi elles sont des fins et des moyens.

- La référence est une fin (pour quoi, en vue de quoi) dans le sens où l'activité qui est proposée à l'élève a un sens, un enlignement, une orientation, que ce soit dit ou non par le prof. C'est là que le prof doit montrer « à quoi ça sert », « comment ça peut être utile » d'apprendre ceci ou cela. Le prof (l'élève aussi) trouve sa réponse dans la référence même.
- La référence génère des moyens dans le sens où le prof peut s'inspirer des situations de référence pour élaborer ses situations didactiques (ou ses situations de formation).

Le fait d'établir un rapport étroit entre la situation de référence (que la référence soit le savoir savant, la situation professionnelle ou la pratique sociale) et la situation de formation permet de donner un sens et de préserver l'authenticité de ce qu'on enseigne. C'est pour cela qu'on s'efforce de créer des situations authentiques.

### **3.4 Le système des références est un système humain**

Ce que Raisky veut faire ressortir ici, c'est qu'il y a toujours des intérêts, des enjeux, des conflits et des « forces sociales » qui l'emportent.

Il cite le cas des représentants des profs d'œnologie et des représentants des profs de chimie qui ont défendu leurs heures d'enseignement dans l'élaboration du module portant sur la vinification. Il en a résulté deux parties séparées avec chacune sa logique.

En fait il y a des choix faits lors de l'élaboration

- du devis
- du plan cadre
- du plan de cours
- des activités didactiques.

La formation sera influencée par la façon dont seront faits les choix tout au long du processus.

### **3.5 Le système didactique joue tout au long du processus didactique**

Les différents acteurs i.e. ceux qui élaborent le programme, ceux qui élaborent les référentiels, ceux qui planifient le cours et les activités, donc les différents acteurs retiennent explicitement ou implicitement des références tout au long du processus didactique (d'enseignement). Raisky dit : « Les références [...] sont en permanence présentes jusqu'à l'évaluation finale » (p. 45).

#### **Conclusion**

« En didactique, parler des références mises en œuvre par les acteurs des diverses activités didactiques, c'est poser la question du sens des apprentissages » (p. 46). Quel est le sens de ce que j'enseigne ? Quelle est ma référence ?

Cela « constitue le principal pilier de la motivation des élèves » (p. 46).

C.03-O.04

**Travail hors classe du cours 3**

- ✓ Lecture du résumé de *Référence et système didactique* (39-46)
- ✓ Références utilisées pour un objet d'enseignement et vérification de leur validité

2 consignes :

1. Choisissez et nommez un objet d'enseignement précis et important faisant partie de vos contenus de cours.
2. Situez cet objet d'enseignement :
  - 2.1. où est-il localisé dans le cours et dans le programme? (retracez-le dans le devis et le plan cadre)
  - 2.2. montrez sa contribution aux compétences du programme.

***Remettre à la personne-ressource***

***C'est le début du premier travail d'évaluation sommative : l'identification de l'objet d'enseignement choisi, sa localisation dans le programme et sa contribution aux compétences à développer. La personne-ressource commentera par écrit ce travail hors classe dans le but de s'assurer que chacune des personnes***

***① a choisi un objet d'enseignement qui a suffisamment d'envergure***

***② répond bien à : « montrez sa contribution aux compétences du programme ».***

C.04-O.01



---

---

---

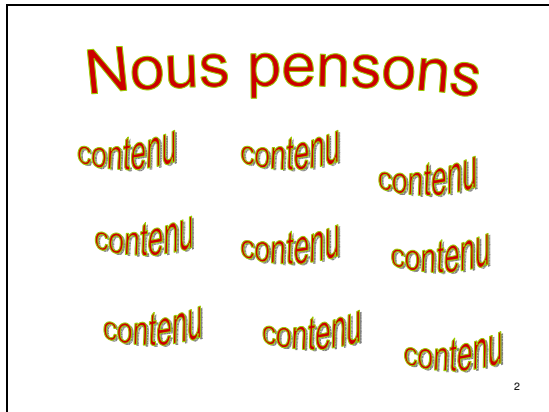
---

---

---

---

---



---

---

---

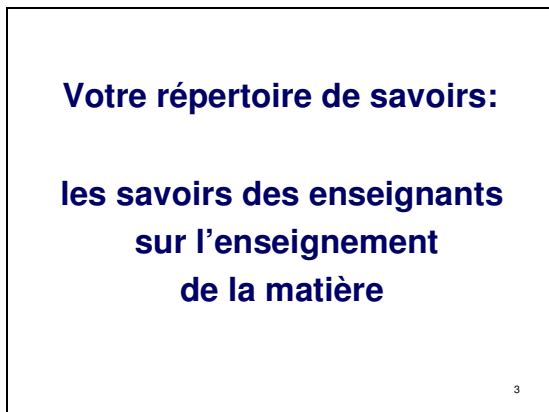
---

---

---

---

---



---

---

---

---

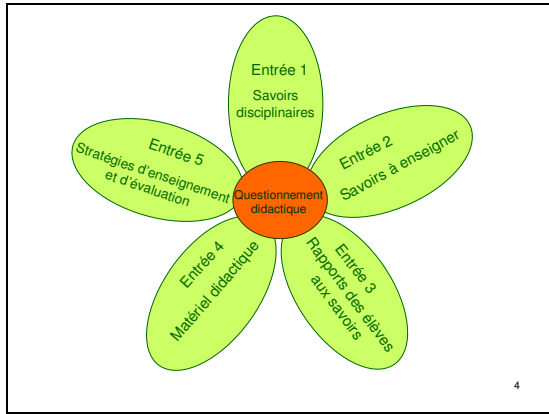
---

---

---

---





---

---

---

---

---

---

---

---

Au collégial,  
vous faites des **choix**  
de contenus  
d'enseignement  
et de références

5

---

---

---

---

---

---

---

---

Vos contenus viennent de:

savoirs savants  
situations professionnelles  
pratiques sociales  
pratiques disciplinaires

↓

**Ce sont vos références**

6

---

---

---

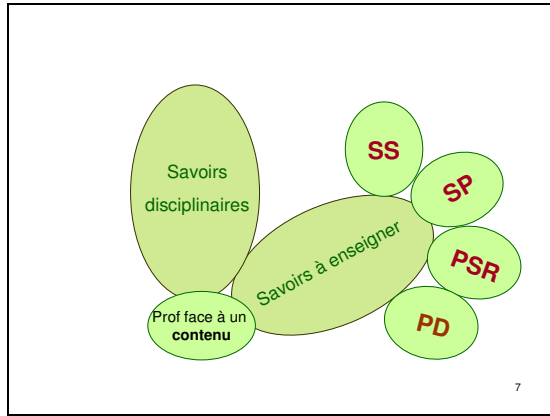
---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---

J'identifie la référence et pour vérifier sa **validité**, je me demande:

En quoi mes sources sont-elles **sûres et reconnues**?

En quoi mes sources sont-elles alignées sur les **finalités des savoirs à enseigner**?

8

---

---

---

---

---

---

---

---

En formation technique, la référence clé: **la situation professionnelle**

En formation préuniversitaire (en sciences), la référence clé: **les savoirs savants**

9

---

---

---

---

---

---

---

---

**Ne pas oublier  
les pratiques sociales de  
référence qui nous servent en  
formation préuniversitaire et en  
formation générale**

10

---

---

---

---

---

---

---

### Références utilisées pour le choix d'un objet d'enseignement et vérification de leur validité

1. *Les références*
  - 1.1. *Explicitiez le contenu choisi*
  - 1.2. *Mettez-le en lien avec les références immédiates et explicitiez chaque référence*
  - 1.3. *Pour une référence immédiate importante, dites d'où vient cette source ou référence. Ou encore, quelle est la source de la source ?*
2. *La validité des références au plan de la conformité, de l'exactitude, de la justesse. À partir de la source de la source, se poser les questions suivantes :*
  - 2.1. *Ces savoirs ou ces pratiques sont reconnus par qui ? Par des chercheurs ? Par des praticiens ? Ces auteurs ou ces concepteurs ont-ils fait des recherches ?*
  - 2.2. *Par qui est-ce utilisé ?*
  - 2.3. *Y a-t-il des consensus ? Quels sont les consensus ?*

#### EXEMPLE PARTIEL

#### L'objet d'enseignement ou le contenu choisi: la stratégie de l'apprentissage coopératif

Pour les besoins de la cause, disons qu'il s'agit d'un objet d'enseignement situé à l'intérieur de la maîtrise en enseignement collégial.

#### Explicitation du contenu choisi

Nous empruntons la définition de l'apprentissage coopératif (AC) à Cohen (1994, p.3) : « des élèves qui travaillent ensemble dans un groupe suffisamment restreint pour que chacun puisse participer à la tâche collective qui a été clairement assignée. De plus, on s'attend à ce que les élèves conduisent leur tâche sans la supervision directe et immédiate du professeur. »

Enfin, ce contenu comprend cinq caractéristiques incontournables. Expliquons brièvement chacune d'elles.

#### L'interdépendance positive

C'est le noyau dur de l'AC : c'est la façon de s'assurer que les élèves travaillent ensemble. Pour accomplir la tâche, les membres du groupe sont en dépendance réciproque, ils ont besoin de coordonner leurs efforts; un individu ne peut accomplir toute la tâche, cependant il a une contribution à fournir et le résultat du travail collectif doit faire l'objet d'une appropriation individuelle.

#### L'interaction en face à face

L'interaction en face à face représente une conséquence directe de l'interdépendance positive. Comme les membres du groupe partagent habituellement les objectifs et les moyens, ils sont entraînés à interagir les uns avec les autres, au niveau de la tâche et au niveau des relations interpersonnelles.

### Les relations interpersonnelles en jeu à l'intérieur d'un petit groupe

On se réfère à la vie du groupe, à l'articulation des relations des individus entre eux, de l'individu devant le groupe et du groupe face à l'individu. Les membres doivent apprendre à travailler ensemble en s'entraînant à développer par la pratique guidée et le travail comme tel, les habiletés nécessaires au travail en petits groupes. Ces habiletés se rapportent aux principaux processus qui s'exercent à l'intérieur d'un petit groupe : la communication, la participation, le leadership, la prise de décision et la résolution de conflit.

### La responsabilité individuelle

Elle est double : chaque individu est imputable et responsable. En ce qui concerne l'imputabilité, chaque membre est chargé de comprendre l'ensemble de la tâche et de s'approprier le résultat : chaque individu peut être évalué sur l'ensemble, sur le tout, sur la tâche au complet.

En ce qui concerne la responsabilité, chaque personne a l'obligation morale de contribuer à la réalisation collective; devant le groupe et devant elle-même, chaque personne prend en charge sa participation et contrôle son apport.

### L'évaluation du fonctionnement du groupe

Ceci renvoie à l'application d'un processus de rétroaction-régulation par les membres du groupe eux-mêmes. Ils se donnent du feedback à la fois sur le travail réalisé et leurs relations à l'intérieur du groupe.

### **Mise en lien avec les références immédiates et explicitation de chaque référence**

#### ***Les chercheurs américains de l'AC***

##### ***Les Johnson***

David et Roger Johnson sont peut-être les plus connus parmi les chercheurs américains de l'AC et probablement les plus prolifiques. Ce sont deux praticiens-chercheurs de l'Université du Minnesota. Ils comptent au moins trois types de réalisation : une méthode d'apprentissage coopératif à l'intention des professeurs intitulée « Apprenons ensemble » (Learning together), un modèle d'école coopérative et des recherches, dont une synthèse de recherches sur l'AC.

Johnson, D. et Johnson, R. (1999). *Learning Together and Alone* (5<sup>e</sup> éd.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. et Johnson, R. (2006). *Active Learning : Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

##### ***Les Sharan***

Yael et Shlomo Sharan travaillent tous deux en Israël, publient aux Etats-Unis et font partie de la communauté des chercheurs américains de l'AC. Ils enseignent en Educational Psychology à la faculté d'éducation à l'Université de Tel-Aviv. Ils sont reconnus principalement pour la mise au point de la méthode "Recherche en groupe" (Group investigation) et ont conduit des recherches à partir de cette méthode. Ici, je devrais présenter succinctement les étapes de la méthode.

Sharan, Y. et Sharan, S. (1992). *Group investigation: Expanding cooperative learning*. New-York: Teacher's College Press.

Sharan, S. (1999) (dir.). *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, CT: Greenwood Press.

Ici, je devrais dire un mot sur ce dernier volume parce qu'il présente des méthodes et des auteurs avec lesquels je travaille.

### ***Des Canadiens***

Ce sont des praticiens chercheurs canadiens du Centre d'études sur l'apprentissage en classe de l'Université Concordia.

Abrami, P.C., Chambers, B., D'Apollonia, S., De Simone, C., Glashan, A., Howden, J., Kastelorizios, K., Poulsen, C. et Wagner, D. (1996). *Using cooperative learning*. Montréal : Center for the Study of Classroom Processes, Concordia University.

C'est un volume facile à consulter; de plus, il permet de se familiariser avec le processus de développement de l'interdépendance positive dans l'utilisation de l'AC. Ici, je devrais élaborer juste un peu plus.

### ***Jim Howden et Marguerite Kopiec***

Ce sont deux consultants en éducation. Ils ont leur propre firme : Mosaïque. Ils donnent des cours de formation en pédagogie coopérative aux enseignants. Ici, je pourrais élaborer un peu plus.

Howden, J. et Kopiec, M. (2001). *Cultiver la collaboration. Un outil pour les leaders pédagogiques*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

### ***Des pratiques professionnelles***

Ici, il s'agit de présenter des pratiques d'enseignants qui ont intégré à leurs cours des composantes importantes de la stratégie de l'AC, particulièrement l'interdépendance positive. Présenter le type de cours et l'utilisation de la composante de l'AC.

### **La source des sources**

L'AC prend sa place dans les modèles d'enseignement, plus précisément comme modèle d'interaction sociale. Ce modèle insiste sur la nature et la qualité des relations des individus entre eux. Ce modèle a été identifié par Joyce et Weil (1986), deux chercheurs américains, qui ont proposé une typologie des modèles pédagogiques.

Ce modèle d'interaction sociale a au moins trois justifications théoriques.

La première : Vygotsky (contemporain de Piaget), un des premiers psychologues à mettre le socioculturel au centre de sa recherche. On s'accorde à reconnaître qu'il a une approche sociohistorique par rapport au développement de la pensée. Il a pour ainsi dire réinventé la méthode génétique dans le cadre de sa recherche : ce qui compte, ce n'est pas le produit du développement mais le processus par lequel les fonctions mentales supérieures sont établies ou se développent. L'origine des fonctions mentales supérieures est sociale, la dimension individuelle de la conscience est secondaire. Ici je devrais dire un mot sur Vygotsky (1896-1934), sa carrière en psychologie et la mise au point de sa théorie de 1924 à 1934.

La deuxième : Gergen, K. J. (1995), théoricien préoccupé de construction sociale et d'éducation. Ici, je devrais situer Gergen parmi les autres théoriciens du constructivisme. De façon succincte, leur thèse est la suivante : le savoir est construit car il est le produit d'une construction sociale et l'individu construit son savoir en interaction avec son milieu.

La troisième : Morton Deustch (1949), un psychologue théoricien de la dynamique des petits groupes. Voici, en bref, l'essentiel de sa théorie sur l'interdépendance sociale. Il y a interdépendance sociale quand les résultats des actions d'un groupe d'individus sont influencés par les actions mêmes des membres du groupe. On distingue l'interdépendance positive ou la coopération et l'interdépendance négative ou la compétition.

***Ces savoirs sont reconnus par qui? Par qui est-ce utilisé? Quels sont les consensus?*** **La construction sociale des savoirs** est reconnue par les chercheurs et praticiens en pédagogie, au Québec, chez les Américains et les Franco-Européens.

D'abord, au Québec : Jonnaert et Vander Borgh : *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, publié en 2003. Ici, je devrais situer Jonnaert comme didacticien travaillant avec des enseignants du secondaire et du collégial. Il propose une approche socioconstructiviste et interactive des processus d'apprentissage.

Ensuite, les principaux chercheurs de l'AC : Johnson et Johnson, Cohen, Sharan et les chercheurs du Centre d'études sur l'apprentissage en classe de l'Université Concordia. Les chercheurs de l'AC se sont appuyés sur la construction sociale des savoirs pour leurs recherches et leurs expérimentations et ont ainsi établi les caractéristiques de l'AC : l'interdépendance positive; l'interaction en face à face; les relations interpersonnelles à l'intérieur d'un petit groupe; la responsabilité individuelle; l'évaluation du fonctionnement du groupe.

Plus près de nous, Jim Howden et Marguerite Kopiec ont tous deux donné de nombreuses sessions de perfectionnement sur l'AC et ont publié des volumes à l'intention des profs.

Je devrais élaborer un peu sur l'influence des chercheurs et praticiens américains auprès des enseignants aux Etats-Unis et ici aussi au Québec.

Enfin, les Franco-Européens, précisément les chercheurs de la psychologie génétique, comme Doise et Mugny; ils sont à l'origine de la théorie du conflit socio-cognitif. Je devrais élaborer un peu sur les retombées de leurs recherches, en particulier concernant le conflit socio-cognitif.

La théorie de la construction sociale des savoirs ou constructivisme social est enseignée dans les programmes du MIPEC et du DE de PERFORMA, donc rejoint les profs de l'enseignement collégial inscrits dans ces programmes. Le même type de programme que le MIPEC, à l'Université de Montréal, s'appuie sur le même cadre théorique.

Le consensus qui concerne le constructivisme social appliqué à l'éducation peut se résumer dans ces quatre principes :

- ① le construit social est fondateur du construit cognitif et l'apprentissage est une activité sociale
- ② les échanges des individus avec le milieu et les interactions des individus entre eux représentent des lieux de construction de savoir
- ③ les individus ont besoin pour apprendre de contextes authentiques et générateurs de sens
- ④ l'apprentissage exige de la part des individus un engagement actif.

Dit d'une manière simple, c'est par des interactions sociales guidées par le prof que la stratégie de l'AC atteint son but : développer des habiletés cognitives et développer tout autant des habiletés sociales.

### Références bibliographiques

- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom : conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-36.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human relations*, 2, 129-152.
- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Joyce, B.R. et Weil, M. (1995). *Models of teaching* (5<sup>e</sup> éd.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gergen, K. J. (1995). Social construction and the educational process. In L. P. Steffe et J. Gale (dir.), *Constructivism in education* (p. 17-39). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
-



C.04-O.03

**Objet d'évaluation 1 - Références utilisées pour un objet d'enseignement et vérification de leur validité**

<i>Activités et consignes</i>	<i>Critères d'évaluation et pondération</i>
1. Choisissez et identifiez un objet d'enseignement ou un contenu précis et important faisant partie de vos contenus de cours.	
2. Situez cet objet ou ce contenu d'enseignement : <ul style="list-style-type: none"> <li>· Où est-il localisé dans le cours et dans le programme? (retracez-le dans le devis et le plan cadre)</li> <li>· Quelle est sa contribution aux compétences du programme?</li> </ul>	<b><i>Contribution explicite du contenu choisi au développement d'une compétence ou de compétences (5/40)</i></b>
3. Explicitez le contenu choisi, c'est-à-dire décrivez-le dans ses principaux aspects ou éléments. Mettez-le en lien avec les références immédiates : explicitez chaque référence et identifiez-en le type (savoir et pratique) Pour chacune des références immédiates importantes, dites d'où vient cette source ou référence. Ou encore, quelle est la source de la source?  4. Vérifiez la validité de ces références au plan de la conformité, de l'exactitude, de la justesse. <i>À partir de la source de la source</i> , se poser les questions suivantes : par qui est-ce reconnu? Par des chercheurs? Par des praticiens? Ces auteurs ou ces concepteurs ont-ils fait des recherches? Par qui est-ce utilisé? Y a-t-il des consensus? Quels sont les consensus?	<b><i>Mise en évidence et localisation juste des références (sources) utilisées (10/40)</i></b>  <b><i>Vérification argumentée de la validité des références (10/40)</i></b>
5. Expliquez en quoi vos références sont valables pour ce que vous avez à enseigner. Autrement dit, quelle est la valeur de ces sources-savoirs ou de ces sources-pratiques pour ce que vous avez à enseigner?	<b><i>Explication élaborée de la valeur des références (sources) pour son enseignement (10/40)</i></b>
6. En considérant vos références comme des choix, examinez un autre choix possible.	<b><i>Clarté de la discussion (5/40)</i></b>

C.04-O.04

## La référence fondamentale : l'attitude essentielle dans la profession ou dans la discipline

### À l'usage de la personne-ressource

*Le texte de Raisky, Référence et système didactique, et le travail que nous avons fait à date sur les références nous amènent à situer la référence comme*

- *une source*
- et*
- *une fin.*

La référence est une fin parce qu'elle oriente tout votre enseignement.

Quelques exemples simples :

- si je m'appuie sur la pédagogie par objectifs, développée dans les années cinquante et soixante, je vais enseigner la planification de cours en demandant aux profs de décomposer les objectifs, d'élaborer plusieurs objectifs à atteindre par les élèves.
- dans le cours PED 859, je m'appuie sur l'analyse didactique et la psychologie cognitive, je fais trouver le fil conducteur du cours et puis je fais analyser le contenu et les processus cognitifs pour en arriver aux méthodes. Je développe ainsi une vision à la fois didactique et pédagogique.
- dans le cours PED 861, je m'appuie sur l'analyse réflexive (un praticien réflexif, Schon) et sur l'animation de groupe (St-Arnaud) pour faire chercher les acquis et faire interagir les profs entre eux.

Il est bien clair que ce n'est pas la référence qui me « mène par le bout du nez »! C'est donc dire que j'ai une orientation, je poursuis une finalité, je travaille dans un sens, j'enlignè mon enseignement sans que ce soit toujours très conscient.

L'orientation ou le sens que je donne à mon enseignement, ce que je « pousse » chez mes élèves me vient de la compréhension que je me fais de la profession ou de ma discipline.

Avant tout, comme enseignant, vous avez le mandat de ***faire entrer vos élèves dans une vision du monde, DANS UNE ATTITUDE FACE À LA RÉALITÉ*** ou encore ***DANS LE SENS PROFOND DE LA PROFESSION OU DE LA DISCIPLINE (OU DU DOMAINE).*** *C'est ce que nous avons appelé l'attitude essentielle dans la profession ou dans la discipline.*

Vous voulez les faire entrer dans ce monde-là, dans cette profession-là, dans cette discipline ou ce domaine-là qui comporte

- ✓ ses concepts
  - ✓ ses méthodes propres
  - ✓ son langage
  - ✓ sa façon de construire et de valider les connaissances
- bref, sa façon de voir le monde et d'agir.

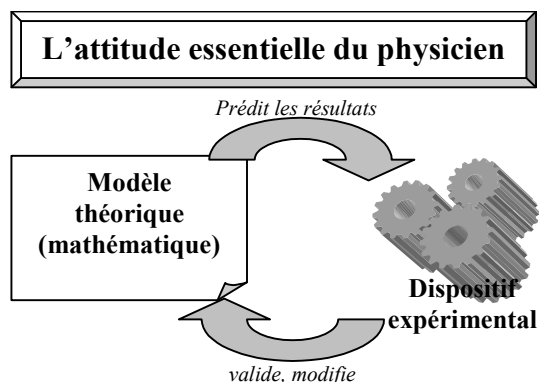
**L'attitude essentielle = regard et action sur la réalité spécifiques à une discipline ou une profession, regard et action spécifiques que vous avez intégrés comme spécialiste de cette discipline ou de cette profession.**

**En formation technique, vous allez vous poser la question de l'être et de l'agir spécifiques à un inhalothérapeute par exemple**

**En formation préuniversitaire et en formation générale, vous allez vous demander ce que signifie faire de la physique par exemple.**

### *Attitude essentielle décrite par un enseignant de physique <sup>1</sup>*

Face à un phénomène, le physicien va tenter de le modéliser mathématiquement pour être en mesure de l'expliquer mais aussi de faire des prédictions. Le dispositif expérimental servira à établir et à valider ce modèle en établissant les lois nécessaires à la description du phénomène. Ce modèle mathématique sera évalué en le comparant aux résultats expérimentaux. Ainsi, le modèle théorique sert à appréhender le réel qui, en retour, nous permet d'améliorer le modèle. C'est ce va-et-vient entre cadre théorique et dispositif expérimental qui permet de faire évoluer les connaissances en physique et qui caractérise le regard et l'action du physicien sur la réalité.



### *Attitude essentielle décrite par des enseignants en inhalothérapie*

L'inhalothérapeute est une personne

- qui est centré sur le patient
- qui doit poser rapidement les gestes adéquats parce qu'il agit dans des situations d'urgence (rapidité et efficacité)
- et même s'il est dans des situations instables et variées, il doit réagir en respectant les normes de sa profession (éthique professionnelle).

### *Si je réponds à la question concernant la profession d'enseignant,*

je dirais que l'attitude essentielle de l'enseignant consiste à donner du sens au contenu et à l'apprentissage de ce contenu

Donner du sens au contenu signifie

- se réapproprier la prescription du programme
- expliciter son processus de choix de contenus et de références
- aligner ses contenus sur les finalités de l'apprentissage

Donner du sens à l'apprentissage de ce contenu signifie

- être en mesure de montrer aux élèves l'utilité ou la pertinence du contenu (savoir à apprendre)

<sup>1</sup> Louis Normand, professeur de physique, Collège de Rosemont, Hiver 2007.

- tenir compte des connaissances ou des représentations des élèves dans les situations d'apprentissage proposées.

***L'attitude essentielle permet d'ajuster les contenus aux finalités.***

C.04-O.05

**La référence fondamentale : l'attitude essentielle dans la profession ou dans la discipline**

**Consigne**

***EN FORMATION TECHNIQUE, VOUS ALLEZ VOUS POSER DEUX QUESTIONS :***

**QUELLE EST LA CARACTÉRISTIQUE OU LA FONCTION SPÉCIFIQUE DE LA PROFESSION?**

**QUELLE EST OU QUELLE DEVRAIT ÊTRE L'ATTITUDE ESSENTIELLE DE LA PERSONNE QUI TRAVAILLE EN ...**

***EN FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE ET EN FORMATION GÉNÉRALE, VOUS ALLEZ VOUS POSER UNE QUESTION :***

**QUELLE EST L'ATTITUDE ESSENTIELLE DE LA PERSONNE QUI FAIT**

✓ **DE LA PHYSIQUE?**

✓ **DE LA CHIMIE?**

✓ **DE LA LITTÉRATURE?**

✓ **...**

## C.04-O.06

## DIFFÉRENTES PERSPECTIVES SUR LA DIDACTIQUE

	DIDACTIQUES DISCIPLINAIRES					DIDACTIQUES PROFESSIONNELLES	
	Savoirs savants		Savoirs experts/Pratiques sociales			Situations professionnelles	
<b>RÉFÉRENCE</b>							
<b>PERSPECTIVE</b>	Didactiques monodisciplinaires		Didactique générale			Didactique des savoirs professionnels	Didactique professionnelle
<b>ORIGINE GÉOG.</b>	Franco-européenne	Américaine	Franco européenne	Franco européenne	Franco européenne	Franco européenne	Franco européenne
<b>CHAMP</b>	Didactique	Formation à l'enseignement	Didactique			Didactique/savoirs professionnels	Ergonomie cognitive Didactique Enseignement professionnel
<b>PROJET</b>	Construire un domaine de <b>Savoirs savants en lien avec les savoirs disciplinaires</b>	Conceptualiser un domaine de <b>Savoirs d'expérience propre aux enseignants distinct des savoirs de spécialistes d'une discipline</b>	Construire un domaine de <b>Savoirs savants distinct de ceux des savoirs savants disciplinaires</b>			Construire les bases d'une didactique des savoirs professionnels	Interroger l'activité des praticiens Rendre méthodique, systématique l'activité constructive présente dans toute pratique
<b>POINT DE VUE</b>	Objet	Sujet/enseignant	Objet	Objet	Objet	Objet	L'activité du sujet
<b>CONCEPTS</b>	Transposition didactique Contrat didactique Dévolution Médiation didactique	Savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière PCK	Transposition didactique Contrat didactique Dévolution Médiation didactique	Savoirs experts	Pratiques sociales de référence	Fait technique Système des S.P. Isomorphisme Système Si-A-Sa Processus de référentialisation	Structure conceptuelle d'une situation Schème Activité productive Activité constructive
<b>AUTEURS REPRÉSENTATIFS</b>	Brun Astolfi Etc.	Shulman Grossman Gudmundsdottir Gess-Newsome et al.	Jonnaert	Joshua	Martinand	Raisky	Pastré Rabardel Rogalsky Mayen

Élaboré par le Groupe de travail sur les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière (GT-SEEM), 2005.

C.04-O.07

**Travail hors classe du cours 4**

**Lecture de Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie collégiale* 11(4), 16-22.**

**RÉPONDRE AUX QUESTIONS SUIVANTES**

1. Faites ressortir ***une*** idée-clé du texte et dites en quoi vous êtes en accord ou en désaccord. Explicitez.

2. En rapport avec les finalités de votre programme,

- identifiez un point fort de votre programme :

- identifiez un point à améliorer dans votre programme :

***APPORTER 5 PHOTOCOPIES AU PROCHAIN COURS***

## Concept de curriculum

### À l'usage de la personne-ressource

#### 1. *Origine*

Origine anglo-saxonne, fin XIX<sup>e</sup> siècle

#### 2. *Utilisation du concept comme tel*

Particulièrement en Amérique du Nord; dans les pays francophones, on utilise les termes didactique et didactique générale. Depuis quelques années, plus employé en Europe francophone suite à l'internationalisation des échanges.

#### 3. *Interprétation européenne courante de curriculum*

Plan d'études ou cursus : ensemble pluridisciplinaire constitué de plans de cours avec une base disciplinaire largement autonome.

#### 4. *Ce que comprend le curriculum pour les Anglo-Saxons nord-américains*

Le texte officiel, c'est-à-dire le curriculum prescrit organisé et aménagé par l'enseignant ainsi que son actualisation en classe (le curriculum réel). Autrement dit, un curriculum comprend les contenus à enseigner, les finalités poursuivies et les modalités d'enseignement.

Le curriculum, c'est l'ensemble du parcours éducatif proposé aux apprenants.

#### 5. *Dans l'évolution de la notion de curriculum chez les Anglo-Saxons, deux tendances*

1<sup>ère</sup> tendance : transmission de la culture et des valeurs sociales; cette tendance prend sa source dans la vision libérale britannique et s'appuie sur des conceptions humanistes traditionnelles.

2<sup>e</sup> tendance : éducation adaptée aux attentes sociales; cette tendance s'appuie sur le principe de professionnalisme et est fondée sur la recherche de la fonctionnalité des apprentissages. Tendance dominante qui tend à se diffuser en Occident.

#### 6. *L'approche qui a dominé en Europe* : transmission des traditions et des contenus disciplinaires porteurs de la culture.

#### 7. *Actuellement, chez les Nord-Américains*, on pense le curriculum comme un processus évolutif, comme un outil de développement constant qui doit répondre aux besoins du moment et s'adapter aux contextes, aux exigences et aux contraintes. Il y a un lien à faire entre une vision pragmatique sur le plan des finalités et une préoccupation pour l'insertion sociale (adhésion aux normes et valeurs dominantes).

Référence principale : Bouillier-Oudot, M-H. et Lenoir, Y. (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec : Presses de l'Université Laval.



C.05-O.02

**Votre programme : ses finalités et sa logique d'organisation**

<b>Programme</b>	<b>Devis année</b>	<b>AST année (FT)</b>	<b>1. Les finalités de votre programme selon votre compréhension</b>

2. Quelle est la logique d'organisation de votre programme?

3. Comment êtes-vous passés du devis aux cours? (Ou encore, quelle est votre méthode d'élaboration des plans cadres?)


4. Mettez en commun votre réponse à la question 2 (travail hors classe du cours 4)

C.05-O.03

**Les savoirs à enseigner**

---

**Le programme d'études**



---

---

---

---

---


---

---

---

**Le programme d'études comprend:**

- le devis ministériel
- le programme d'études local



---

---

---

---

---


---

---

---

**La méthode d'élaboration de programme utilisée au collégial**

**APC**



---

---

---

---

---


---

---

---

**D'où vient l'APC?**  
**Fin des années '60:**  
**Competency-Based Education**

**Au Québec, années '80:**  
**formation professionnelle du**  
**secondaire**



---

---

---

---

---


---

---

**APC au collégial**

**Implantation au collégial au**  
**moment de la Réforme**  
**(1993)**

Aucun lien explicite entre le  
choix de l'APC et les intentions  
du Ministère de l'Éducation  
lors de la Réforme



---

---

---

---


---

---

---

**Quelles sont les étapes**  
**d'élaboration de**  
**programme en formation**  
**préuniversitaire?**

- **Comité conseil**
- **Comité d'experts**



---

---

---

---

---

---

---

**Quel est le processus d'élaboration de programme par compétences en formation technique?**

---

---

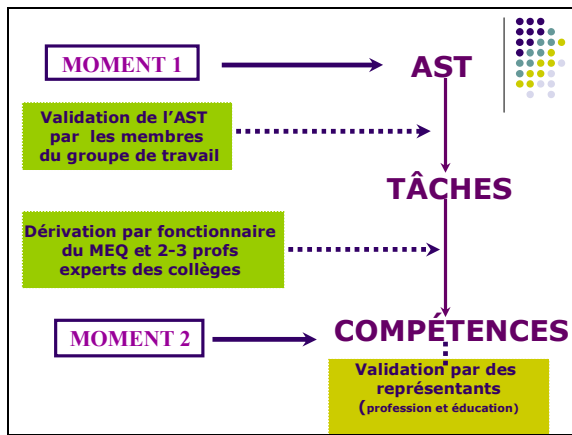
---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

**Le produit national: le devis ministériel comprenant les objectifs et standards (compétences)**

---

---

---

---


---

---

---

**Quelles sont les étapes  
pour passer du  
devis ministériel  
au programme d'études  
local?**

**Que comprend le  
programme d'études local?**




---

---

---

---

---


---

---

---

**Au niveau local, vos choix  
et votre organisation de  
contenus de cours sont  
justifiés par rapport à**

**cohérence**  **pertinence**




---

---

---

---

---


---

---

---

**La pertinence**  
↓  
**quelle est la finalité?**

**La cohérence**  
↓  
**quelle est la logique interne?**




---

---

---

---

---

---

---

---

C.05-O.04

## Le processus consultatif ministériel de gestion des programmes d'études préuniversitaires<sup>1</sup>

### À l'usage de la personne-ressource

Voici les cinq phases composant ce processus<sup>2</sup>:

#### PLANIFICATION

- Étude des différents avis

#### ÉLABORATION

- Analyse de situation de formation
- Rapport de suivi des élèves qui poursuivent leurs études à l'université
- Enquête sur l'évaluation de la formation
- Analyse des besoins en matière de déterminants universitaires
- Étude des modifications apportées aux programmes d'études secondaires
- Précision de la finalité et des buts généraux du programme
  - Définition des compétences
  - Formulation des objectifs et des standards
- Validation avec le comité-conseil et le comité d'enseignants
- Expérimentation

#### ORGANISATION

- Devis d'implantation

#### APPROBATION ET AUTORISATION DU PROGRAMME

- Dépôt au Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES)
- Demande d'approbation et d'autorisation ministérielle
- Analyse des besoins sur le plan géographique, demande d'autorisation des établissements d'enseignement, plan de développement des établissements d'enseignement, capacité d'effectif scolaire
- Approbation du programme et autorisation aux établissements d'enseignement par le Ministre

#### ÉVALUATION

- Suivi de la mise en oeuvre du programme

### CONSULTATION GÉNÉRALE SUR L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS

Il y a eu deux séries de consultations parlementaires au début des années 90. La première à l'automne 1992 portait le nom de « *Consultation générale sur l'enseignement collégial québécois* ». Il y avait plusieurs groupes représentés lors de ces consultations :

- Fédération des cégeps
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université
- Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec

---

<sup>1</sup> Extrait du travail réalisé par Pascal L'Écuyer, enseignant de chimie au cégep de Rosemont

<sup>2</sup> QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Les prescriptions ministérielles et l'élaboration d'un programme défini en objectifs et standards, Québec, Éditeur officiel, 2000, p. 12.

- Groupes étudiants
- Groupes syndicaux

Au cours de l'une de ces consultations, Pierre Leduc de la Fédération des cégeps s'exprimait en ces termes concernant les programmes préuniversitaires :

Troisièmement, nos programmes préuniversitaires ne sont pas assez conçus en continuité avec les programmes universitaires auxquels ils sont censés préparer les étudiants. Le rapprochement entre les deux mondes de l'université et du collège a commencé à se réaliser à l'occasion de la mise au point récente du programme de sciences humaines. Il est actuellement en expérimentation en sciences de la nature. Ce sont là de nouvelles orientations qu'il faut confirmer, soutenir et développer. De fait, nos programmes préuniversitaires sont la première étape, plus générale, d'un programme de cinq ans conduisant à un premier diplôme universitaire. Il faut donc partager avec nos partenaires des universités les objectifs à établir, le choix des moyens proposés, les informations pertinentes sur les cheminements des étudiants, sur les évaluations terminales, etc<sup>1</sup>.

Il y a donc un constat, en date de novembre 1992, à l'effet qu'il n'y avait pas une continuité suffisante entre les programmes préuniversitaires et les programmes universitaires.

Cet état de chose a mené à la mise en place de cibles stratégiques pour l'élaboration de programmes. Parmi les cibles retenues, celle qui annonce « des programmes d'études cohérents, exigeants et adaptés aux besoins » retient notre attention. Afin d'obtenir de tels programmes, certains moyens ont été envisagés<sup>2</sup>:

- une formation générale commune enrichie et plus cohérente;
- pour les programmes d'études préuniversitaires :
  - une harmonisation plus nette entre l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire;
  - une progression en deux étapes (deux ans plus trois ans);
- pour les programmes d'études techniques :
  - des programmes plus souples et adaptés aux besoins du marché du travail;
- une révision de tous les programmes d'études collégiales selon l'approche-programme et l'approche par compétences dans la perspective du développement intégral de la personne.

Dans le prolongement de ce que l'on vient de dire, lors d'une série de consultations tenues au printemps de 1993, Mme Lucienne Robillard, Ministre de l'éducation, tenait ces propos :

La conception des programmes préuniversitaires du collégial devra se faire aussi avec les universités, donc des enseignants de cégep avec des professeurs d'université, pour qu'il y ait vraiment une continuité. C'est un programme de cinq

<sup>1</sup> QUÉBEC, Commission permanente de l'éducation, Consultation générale sur l'enseignement collégial québécois (3), Le mardi 10 novembre 1992 No 13, CE-529.

<sup>2</sup> QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Les prescriptions ministérielles et l'élaboration d'un programme défini en objectifs et standards, Québec, Éditeur officiel, 2000, p.11.

ans, dans le fond, ce n'est pas un programme de deux ans. C'est deux ans au cégep, trois ans à l'université<sup>1</sup>.

Il semblait dès lors qu'il y aurait consultation et dialogue entre les cégeps et les universités pour que les premiers offrent la formation nécessaire à la réussite des étudiants au niveau universitaire.

### COMITÉS-CONSEILS

Le Ministère a mis sur pied des comités-conseils afin de faire le suivi de chacun des programmes préuniversitaires. Le rôle de ces comités-conseils est de formuler des recommandations à la Direction de l'enseignement collégial. Ces comités-conseils font partie du processus de gestion des programmes. Voici leur mandat<sup>2</sup>:

1. donner des avis au Ministère sur les questions qu'il soumet;
2. réaliser les mandats qui leur sont confiés par la Direction de l'enseignement collégial, tels que :
  - proposer un programme cadre;
  - superviser le processus d'élaboration des programmes (objectifs, standards et activités d'apprentissage, le cas échéant);
  - proposer des mécanismes de soutien à l'implantation;
  - participer à l'évaluation des programmes, conformément au *Cadre général de suivi des programmes d'études préuniversitaires et de la formation générale*;
  - déterminer les mandats des comités d'enseignants et d'enseignantes des programmes;
  - suggérer les modalités de diffusion de l'information pour faciliter dans les collèges l'appropriation des travaux réalisés.

Les comités-conseils des programmes préuniversitaires sont présidés par un représentant de la Direction de l'enseignement collégial et sont composés<sup>3</sup>:

- de trois représentants de la direction des études des collèges publics;
- d'un représentant de la direction des études des collèges privés;
- de quatre enseignants oeuvrant dans le programme, incluant la personne qui assume la responsabilité du Comité d'enseignants et d'enseignantes du programme;
- de trois représentants des universités offrant les programmes ou les familles de programmes universitaires visés par le programme d'études préuniversitaires concerné;
- un représentant d'un Ministère ou d'une école gouvernementale;
- de représentants de la Direction de l'enseignement collégial.

---

<sup>1</sup> QUÉBEC, Commission permanente de l'éducation, Consultations particulières sur le projet de loi 82 — Loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et d'autres dispositions législatives (3), Le jeudi 13 mai 1993 No 48, CE-2549.

<sup>2</sup> QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Mécanismes de consultation et de partenariat, Québec, Éditeur officiel, 2004, p.9.

<sup>3</sup> QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Mécanismes de consultation et de partenariat, Québec, Éditeur officiel, 2004, p.10.



## COMITÉS D'ENSEIGNANTS DES PROGRAMMES D'ÉTUDES PRÉUNIVERSITAIRES

Le rôle des enseignants dans le processus de gestion des programmes s'insère dans les comités d'enseignants et d'enseignantes des programmes d'études préuniversitaires. Chacun des programmes d'études préuniversitaires a son comité d'enseignants. Ces comités ont pour rôle de réaliser le mandat qui leur est confié par le Ministère et par les comités-conseils du programme d'études. Ces comités ont pour mandat<sup>1</sup>:

- de donner des avis au Comité-conseil au moment de l'élaboration ou de la révision du programme (objectifs, standards et activités d'apprentissage, le cas échéant);
- de participer au suivi de la mise en oeuvre, dans les collèges, du programme ;
- de participer à l'évaluation du programme, conformément au *Cadre général de suivi des programmes d'études préuniversitaires et de la formation générale*.

Les comités d'enseignants des programmes sont composés<sup>2</sup>:

- d'un enseignant délégué, comme répondant de programme et selon des modalités convenues localement, par chacun des établissements d'enseignement collégial offrant le programme;
- de la personne responsable du Comité. Cette personne est désignée par les membres du Comité d'enseignants et d'enseignantes. Le collège concerné désigne alors un autre délégué ou une autre déléguée. La durée du mandat de la personne responsable est de deux ans. Ce mandat est renouvelable.

## DE L'ÉLABORATION AU SUIVI ET À L'ÉVALUATION DU PROGRAMME

Une fois le programme implanté, il est suivi de façon continue afin d'apporter les ajustements nécessaires. Conjointement, le Ministère, les établissements et la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial procèdent à l'évaluation. Le Ministère vérifie la pertinence, la cohérence et l'efficacité des programmes d'études préuniversitaires, en collaboration avec les membres des comités-conseils et des comités d'enseignants des programmes d'études préuniversitaires.

Une fois le programme implanté, il y a donc consultation, entre autres, entre les partenaires collégiaux et universitaires afin de s'assurer de la pertinence, de la cohérence et de l'efficacité du programme. Le document « *Cadre général de suivi des programmes d'études préuniversitaires et de la formation générale* » donne plus de détails sur le quoi et le comment vérifier.

---

<sup>1</sup> QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Mécanismes de consultation et de partenariat, Québec, Éditeur officiel, 2004, p.11.

<sup>2</sup> QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Mécanismes de consultation et de partenariat, Québec, Éditeur officiel, 2004, p.11.

**BIBLIOGRAPHIE****Documents officiels**

QUÉBEC, Commission permanente de l'éducation, Consultation générale sur l'enseignement collégial québécois (3), Le mardi 10 novembre 1992 No 13, 89 p.

QUÉBEC, Commission permanente de l'éducation, Consultations particulières sur le projet de loi 82 — Loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et d'autres dispositions législatives (3), Le jeudi 13 mai 1993 No 48, 62 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Cadre général de suivi des programmes d'études préuniversitaires et de la formation générale, Québec, Éditeur officiel, 2004, 3 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Les prescriptions ministérielles et l'élaboration d'un programme défini en objectifs et standards, Québec, Éditeur officiel, 2000, 63 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Mécanismes de consultation et de partenariat, Québec, Éditeur officiel, 2004, 12 p.

***Consulter le site des programmes d'études (DEC et AEC) pour toute information relative à la formation générale et aux études préuniversitaires et techniques :***

***<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/programm.asp>***

## C.05-O.05

**Évaluation 1 – Références utilisées pour un objet d'enseignement et vérification de leur validité**

**1ère question :** Choisissez et identifiez un objet d'enseignement ou un contenu précis et important faisant partie de vos contenus de cours.

**2e question :** Situez cet objet ou ce contenu d'enseignement :

- Où est-il localisé dans le cours et dans le programme ? (retracez-le dans le devis et le plan cadre)
- Quelle est sa contribution aux compétences du programme ?

**Critère : contribution explicite du contenu choisi au développement d'une ou de compétences du programme (5/40)**

<i>Contribution du contenu au développement de compétences (5/40)</i>	
<b>5</b>	L'apport spécifique du contenu au développement de compétences est précisément énoncé.
<b>3</b>	La contribution est énoncée de façon générale.
<b>1</b>	Il faut déduire la contribution.

**3e question :** Explicitez le contenu choisi, c'est-à-dire décrivez-le dans ses principaux aspects ou éléments ; mettez-le en lien avec les références immédiates : explicitez chaque référence et identifiez-en le type. Pour chacune des références immédiates importantes, dites d'où vient cette source ou référence. Ou encore, quelle est la source de la source ?

**Critères : mise en évidence et localisation juste des références ou des sources utilisées (10/40)**

<i>Mise en évidence des références utilisées (5/40)</i>	
<b>5</b>	La personne explicite chacune des références immédiates, c'est-à-dire, en fait une analyse succincte.
<b>3</b>	La personne décrit chacune des références immédiates.
<b>1</b>	La personne énumère des références.

<i>Localisation juste des références ou des sources utilisées (5/40)</i>	
<b>5</b>	Pour <u>chacune</u> des références immédiates importantes, la personne remonte jusqu'à la source première (« la source de la source »).
<b>3</b>	Pour la moitié des références immédiates, la personne remonte jusqu'à la source première (« la source de la source »).
<b>1</b>	Il n'y a que des sources secondaires.

**4e question :** Vérifiez la validité de ces références au plan de la conformité, de l'exactitude, de la justesse. *À partir de la source de la source*, se poser les questions suivantes : par qui est-ce reconnu? Par des chercheurs? Par des praticiens? Ces auteurs ou ces concepteurs ont-ils fait des recherches? Par qui est-ce utilisé? Y a-t-il des consensus? Quels sont les consensus?

**Critère : vérification argumentée de la validité des références (10/40)**

<i>Vérification argumentée de la validité des références (10/40)</i>	
<b>5</b>	La personne <u>montre</u> que ses références en termes de savoirs et de pratiques sont valides, autrement dit, elle appuie ses affirmations sur des raisons tirées des recherches qu'elle a faites.
<b>3</b>	La personne affirme, sans élaborer, que ses références sont justes, autrement dit, elle s'en tient à énoncer que ses sources sont reconnues. Elle n'a pas vérifié par elle-même la justesse de ses références.
<b>1</b>	La personne prend pour acquis que ses références sont justes.

**5e question :** Expliquez en quoi ces références sont valables pour ce que vous avez à enseigner. Autrement dit, quelle est la valeur de ces sources-savoirs ou de ces sources-pratiques pour ce que vous avez à enseigner ?

**Critère : explication élaborée de la valeur des références (sources) pour son enseignement (10/40)**

<i>Explication élaborée de la valeur des références (10/40)</i>	
<b>5</b>	La personne montre la valeur de ses sources-savoirs ou de ses sources-pratiques. Le propos est de l'ordre de l'analyse ou de l'évaluation.
<b>3</b>	La personne s'en tient à relier ses sources aux savoirs à enseigner. Le propos est de l'ordre de la description.
<b>1</b>	La personne affirme la valeur de ses sources.

**6e question :** En considérant vos références comme des choix, examinez un autre choix possible.

**Critère : clarté de la discussion (5/40)**

<i>Clarté de la discussion (5/40)</i>	
<b>5</b>	La personne fait un choix et elle procède à une évaluation par rapport à la finalité du contenu choisi.
<b>3</b>	La personne fait un choix et elle procède à une évaluation.
<b>1</b>	La personne fait un choix.

**Travail hors classe du cours 5****Lecture de**

- Cloutier, J.-F. (2002). La didactique appliquée à la recherche juridique informatisée. *Pédagogie collégiale* 15(3), 23-27.
- Gingras, G. (2002). Graphisme et communication. *Pédagogie collégiale* 15(3), 31-33.

Les articles traitent des rapports des élèves aux savoirs, plus précisément des connaissances-obstacles (ou des préconceptions).

**Question 1**

***Relevez les 5 étapes du processus que chaque enseignant met en œuvre pour arriver à « faire affaire » avec une connaissance-obstacle, chacun dans sa matière. Décrivez chacune des étapes.***

**Question 2**

***Identifiez un élément des textes qui vous semble tout à fait pertinent pour vous comme enseignant et dites en quoi c'est approprié pour votre enseignement.***

**APPORTER UNE COPIE POUR LA PERSONNE-RESSOURCE**

C.06-O.01



**Les rapports  
des  
élèves aux  
savoirs**

1

---

---

---

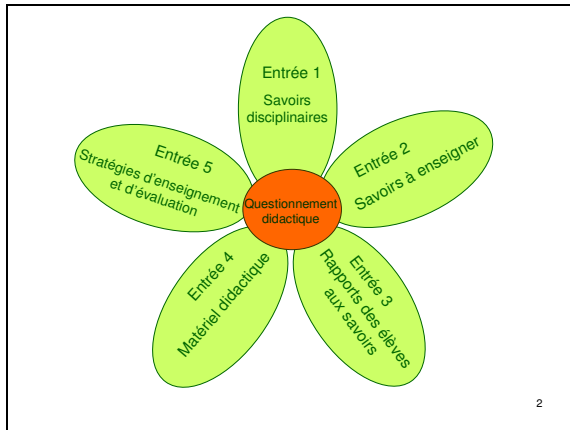
---

---

---

---

---



---

---

---

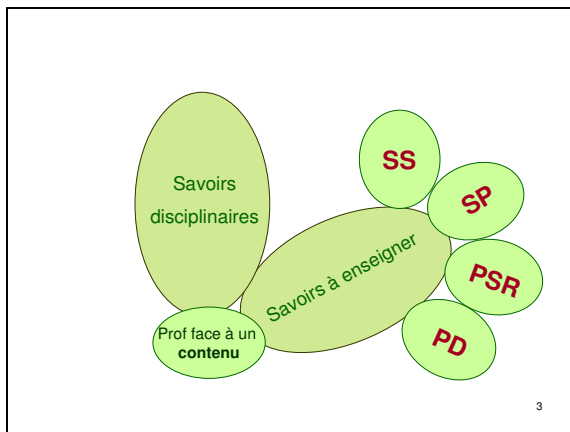
---

---

---

---

---



---

---

---

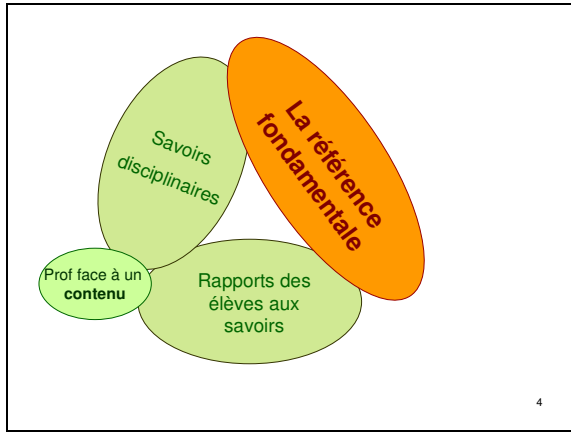
---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---

**La référence fondamentale=**  
**l'attitude essentielle à**  
**développer dans cette**  
**profession ou dans ce**  
**domaine**

5

---

---

---

---

---

---

---

---

**Comme prof, vous**  
**représentez cette attitude,**  
**vous êtes le modèle**  
**Pour l'élève, vous êtes le**  
**médiateur essentiel**

6

---

---

---

---

---

---

---

---

**Vous allez les faire entrer dans ce monde-là, dans cette profession ou cette discipline**

7

---

---

---

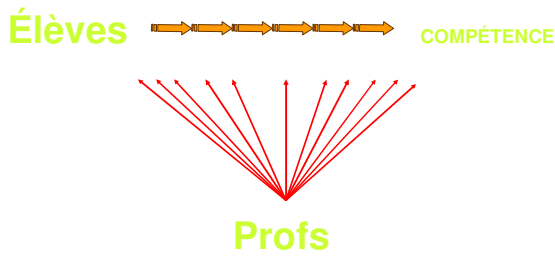
---

---

---

---

---



8

---

---

---

---

---

---

---

---

**Mais voilà, les élèves ont aussi des références et on appelle cela des rapports aux savoirs que vous enseignez**

9

---

---

---

---

---

---

---

---



**Vous avez des  
CONNAISSANCES sur  
les rapports des élèves  
aux savoirs que vous  
enseignez**

10

---

---

---

---

---

---

---

---

**2 catégories de connaissances**

1. la connaissance des préalables à l'apprentissage d'un contenu spécifique
2. la connaissance des secteurs de la matière dans lesquels les élèves ont des difficultés

11

---

---

---

---

---

---

---

---

**Catégorie 1**

- Les préalables nécessaires à l'apprentissage d'un contenu spécifique
- Les manières différentes d'aborder l'apprentissage d'un contenu spécifique compte tenu des acquis

12

---

---

---

---

---

---

---

---

**Catégorie 2**

- Les difficultés liées au caractère abstrait des concepts
- Les difficultés liées à la résolution de problèmes
- Les difficultés liées à de fausses conceptions ou préconceptions ou représentations sur un aspect précis de la matière

13

---

---

---

---

---

---

---

**Comme prof, vous avez à aller les chercher, à les analyser, à les évaluer et à penser comment vous allez vous en servir**

14

---

---

---

---

---

---

---

## C.06-O.02

**Analyse des rapports des élèves aux savoirs**

Parmi les savoirs que vous détenez sur l'enseignement de la matière, ceux que vous détenez sur les rapports des élèves aux savoirs enseignés sont parmi les plus importants. On divise ces savoirs sur les élèves en deux catégories<sup>1</sup> :

1. la connaissance des préalables à l'apprentissage d'un contenu spécifique ;
2. la connaissance des secteurs de la matière dans lesquels les élèves ont des difficultés.

**1. La connaissance des prérequis à l'apprentissage d'un contenu spécifique**

Cela inclut : les préalables nécessaires à l'apprentissage d'un contenu spécifique (connaissances et habiletés) et les différentes manières d'aborder l'apprentissage de parties spécifiques de la matière compte tenu des *acquis* des élèves.

***Préalables nécessaires à l'apprentissage d'un contenu spécifique : donnez un exemple et explicitez***

***Manières d'aborder l'apprentissage d'un contenu spécifique compte tenu des acquis: donnez un exemple et explicitez***

---

<sup>1</sup> Extrait de Magnusson, S., Krajcik et Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In Gess-Newsome et N. G. Lederman, *Examining pedagogical content knowledge* (p. 104-108). Boston: Kluwer Academic Publishers. Adaptation d'un outil de Raymond, D. (2005).

## 2. La connaissance des secteurs de la matière dans lesquels les élèves ont des difficultés

Cette catégorie réfère aux connaissances que vous avez des aspects de votre matière (concepts, procédures, démarches, méthodes, techniques, attitudes, etc.) que les élèves trouvent difficile à apprendre ou dans lesquels ils n'entrent pas facilement. On identifie trois types de difficultés. Chaque type de difficulté entraîne une analyse particulière et une stratégie didactique appropriée.

### *Difficulté 1*

*Les concepts sont très abstraits et sont difficiles d'accès pour les élèves.* Il est important de chercher quels sont les aspects d'un concept qui le rendent peu accessible.

Concepts abstraits (les situer)	Analyse de la difficulté (organisation des concepts par les élèves)
	<i>Faire l'analyse de ces concepts, c'est-à-dire se demander ce qui cause la difficulté, comment les élèves expriment la difficulté.</i>

**Difficulté 2**

D'autres aspects de la matière sont difficiles parce qu'ils demandent aux élèves de *résoudre des problèmes* alors qu'ils ne savent pas réfléchir adéquatement sur ces problèmes et planifier des stratégies pour trouver des solutions. Dans ces situations, il est important de connaître **le type d'erreurs** que les élèves ont tendance à faire.

<b>Erreurs des élèves dans la résolution de problèmes ou dans une question à traiter (décrire la situation)</b>	<b>Analyse de la difficulté (type de situation, ce qui est en cause, comment l'erreur fonctionne)</b>
	<i>Faire l'analyse des erreurs identifiées, c'est-à-dire se demander ce qui se passe pour que ces erreurs se produisent.</i>

**Difficulté 3**

Par rapport à des notions ou des contenus spécifiques, les élèves ont des connaissances justes et des connaissances erronées ; on nomme ces connaissances *conceptions*<sup>1</sup>. Les fausses conceptions ne sont pas toutes également résistantes au changement. Il faut différencier celles qui exigent des stratégies puissantes de celles qui requièrent des méthodes d'enseignement bien planifiées.

<b>Conceptions des élèves qui font obstacle à l'apprentissage d'un contenu spécifique (les décrire)</b>	<b>Analyse (Dans quelle situation ça s'exprime ? Origine possible ? Concepts en cause ? Comment les élèves s'en servent ?)</b>
	<i>Faire l'analyse des conceptions décrites, c'est-à-dire se demander à quel moment elles s'expriment, d'où elles viennent et quels sont les concepts en cause.</i>

<sup>1</sup> Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.

C.06-O.03

***Question sur la référence fondamentale***

*Avant d'arriver dans vos cours, est-ce que les élèves ont déjà développé une vision de la profession (formation technique) ou de la discipline (formation préuniversitaire et formation générale) dans laquelle ils étudient avec vous ? Est-ce que vous avez au long du temps fait des observations qui vous permettent d'étayer votre hypothèse à ce sujet? Explicitiez.*

**APPORTER UNE COPIE POUR TOUT LE MONDE**

C.09-O.01

**Appréciation du tutorat et recommandation**

1. *Qu'est-ce que la rencontre de tutorat vous a apporté?*

2. *Me recommandez-vous de poursuivre, dans les prochains cours DID 868, cette période de tutorat pour le 1<sup>er</sup> travail d'évaluation sommative?*

Oui :

Non :

Y réfléchir :

Explicitez :



C.09-O.02

**Les représentations ou conceptions des élèves*****CUEILLETTE DES REPRÉSENTATIONS***

IDENTIFIEZ DIFFÉRENTES FAÇONS DE RECUEILLIR LES REPRÉSENTATIONS OU CONCEPTIONS DES ÉLÈVES SANS QUE CELA PRENNE BEAUCOUP DE TEMPS DANS VOS COURS

- ① Choisir des contenus de cours qui peuvent faire naître chez les élèves des conceptions qui peuvent faire obstacle ou qui peuvent nuire à l'apprentissage
- ② À partir de ces contenus, trouvez le plus de moyens possible de faire exprimer ces conceptions ou représentations

## Les représentations ou conceptions des élèves

### *ANALYSE ET STRATÉGIE FACE À UNE CONCEPTION*

#### *Mise en contexte*

Vous êtes une, un professeur d'expérience. Votre conseillère pédagogique vous a confié un mandat (rémunéré) : développer et donner deux sessions de formation de 3 heures à des profs débutants (ils ont une session d'enseignement ou enseignent pour la première fois). L'objectif de la session est : *organiser ses contenus pour faire apprendre des élèves*. Vous avez bien préparé votre première session et vous l'avez donnée. Comme on dit, ça s'est bien passé.

Tout au long de cette session, vous avez eu à faire face à une conception partagée par plusieurs, sinon par tous. La voici :

*Ce qui compte pour un prof, c'est de donner le plus de contenus possible aux élèves pour que ceux-ci aient le plus de bagage possible. C'est la crédibilité même du professeur qui en dépend : cette crédibilité repose avant tout sur son savoir.*

Étant donné que cette conception nuit à l'apprentissage à faire, vous devez faire une analyse.

#### *Analyse de la conception*

*Formulation de la conception* : un professeur doit donner ou passer le plus de contenus possible aux élèves.

<i>Dans quelle circonstance cette conception s'exprime-t-elle?</i>	<i>Quelle est l'origine possible de cette conception?</i>	<i>Quel est le champ conceptuel en cause?</i>
Dans une session de formation, à l'intérieur d'un groupe homogène (professeurs ayant peu ou pas d'expérience dans l'enseignement).	Les cours qu'ils ont suivis tout au long de leur formation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Le rôle professionnel de l'enseignant</li> <li>· Les concepts d'enseignement et d'apprentissage</li> <li>· La notion de contenu</li> </ul>

Cette analyse va influencer votre prochaine session de 3 heures.

- ① *Qu'est-ce que vous allez faire pour prendre en compte cette représentation dans votre prochaine rencontre?*
- ② *Faites ressortir ou qualifiez votre attitude (stratégie) face à cette difficulté?*

C.09-O.04

### **Cueillette et analyse des représentations ou conceptions, différentes attitudes face aux représentations ou conceptions : synthèse**

*Le professeur peut intégrer à son enseignement des moyens simples pour recueillir des informations sur les représentations des élèves.*

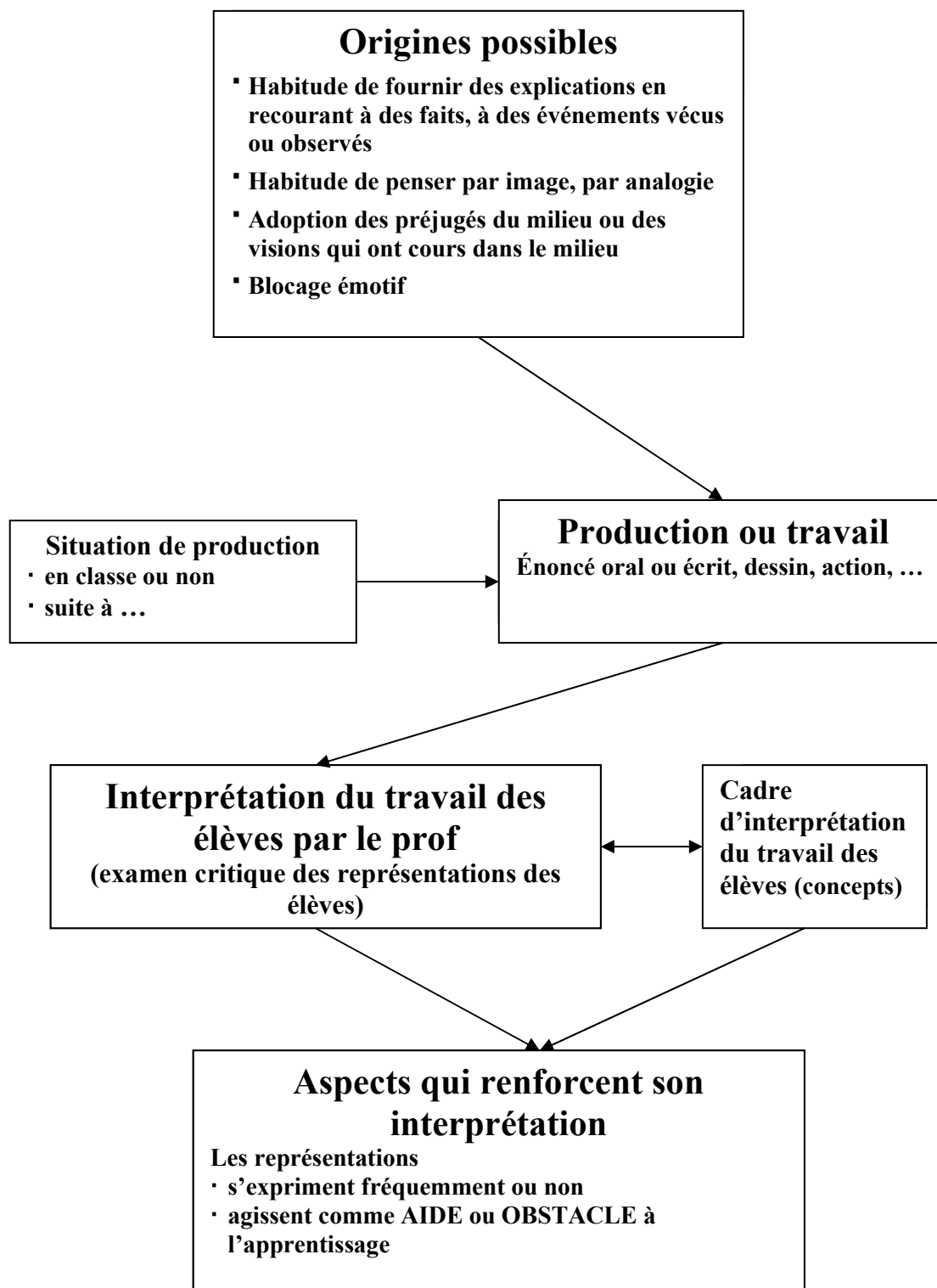
#### **CUEILLETTE DES REPRÉSENTATIONS**

##### **• Poser des questions oralement ou par écrit**

Les questions doivent se rapporter à des situations connues par tous, de sorte que les élèves puissent les relier à leur vécu ou à quelque chose qu'ils connaissent. Être clair et utiliser des mots simples. «Lorsqu'on cherche à faire émerger les représentations, on peut poser des questions qui se situent sur un plan assez général. Elles amènent essentiellement des réponses dont le contenu est descriptif. Si celles-ci sont dignes d'intérêt, nous pensons qu'il est encore plus probant de proposer des questions portant sur l'explication des faits. Cela nous évite de croire que, parce qu'un phénomène est à peu près correctement décrit, il est tout à fait connu et utilisable. » (De Vecchi et Giordan, 2002, p. 63)

- **Faire interpréter un schéma** : s'assurer que les symboles utilisés ont été bien compris
- **Réaliser devant eux une expérience et demander comment on peut en expliquer les résultats**
- **Faire associer librement des idées**  
Demander aux élèves d'associer oralement ou par écrit des mots à un concept que l'on présente.
- **Les placer en situation de raisonner par la négative**  
Exemple : Et si tel instrument ou outil ou objet n'existait pas ?
- **Leur demander de choisir entre différentes analogies et d'argumenter sur leur choix**  
Exemple : « Un poumon, c'est plutôt comme une éponge, du gruyère, un sac de plastique, un ballon que l'on gonfle... ? »
- **Les placer devant des faits contradictoires ou d'apparence contradictoire et les faire discuter**
- **Confronter la classe à une conception émise par un élève.**
- **ÊTRE À L'ÉCOUTE DES ÉLÈVES PARCE QUE LES CONCEPTIONS ÉMERGENT À TOUT MOMENT ET ELLES SONT VRAIES POUR EUX !**

*D'autres méthodes sont possibles, mais elles sont plus coûteuses en termes de planification et de traitement. Par exemple, les entretiens individuels, l'observation en classe avec enregistrement au magnétophone ou encore l'enregistrement vidéo, l'animation d'un petit groupe de tâche.*

***ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS*****DÉMARCHE POSSIBLE D'ANALYSE DE L'ENSEIGNANT**

***DIFFÉRENTES ATTITUDES FACE AUX CONCEPTIONS***

<b><i>FAIRE SANS</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ne pas les reconnaître ou les ignorer</li> <li>▪ Les éviter</li> </ul>
<b><i>FAIRE AVEC</i></b>	<p>Les prendre en compte comme outil didactique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ en les utilisant comme simple motivation</li> <li>▪ en les traitant de façon implicite sans les faire émerger</li> <li>▪ en les faisant seulement s'exprimer</li> <li>▪ en les opposant</li> </ul>
<b><i>FAIRE CONTRE</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les réfuter en les remettant en cause</li> <li>▪ Les critiquer pour les détruire</li> </ul>
<b><i>FAIRE AVEC POUR ALLER CONTRE</i></b>	<p>Les faire se confronter tout en s'appuyant sur elles pour les transformer</p>

***COMMENT TRANSFORMER PROGRESSIVEMENT UNE CONCEPTION ERRONÉE***

Le processus de transformation progressive pourrait être le suivant :

- s'appuyer sur les conceptions des élèves, puisque celles-ci correspondent aux seuls points d'ancrage que nous possédons;
- les laisser évoluer jusqu'à ce qu'elles « ne tiennent plus » pour les élèves;
- à ce moment-là, amener les élèves à formuler par une autre conception plus opératoire et mobiliser tout de suite les élèves dans une autre ou dans d'autres situations.

Ainsi les « fausses » conceptions peuvent progressivement s'effacer en faisant place à une vision plus réaliste des faits.

Adaptation et extraits de :

Astolfi, J.-P. et Develay, M. (2005). *La didactique des sciences*. Paris : PUF

De Vecchi, G. et Giordan, A. (2002). *L'enseignement scientifique. Comment faire pour que ça marche ?*  
Paris : Delagrave

C.09-O.05

**Travail hors classe du cours 9****Lecture de**

Philippe, J. (2004). La transposition didactique en question : pratiques et traduction. *Revue française de pédagogie*, 149, octobre-novembre-décembre, 29-46.

**Question 1**

*Choisissez un point ou un élément avec lequel vous êtes absolument d'accord et explicitiez.*

**APPORTER UNE COPIE POUR TOUT LE MONDE**

C.10-O.01

**SITUATION  
ACTIVITÉS  
SAVOIRS**

1

---

---

---

---

---

---

---

---

**Tous les contenus peuvent  
être organisés à partir du  
système  
SITUATION-ACTIVITÉS-SAVOIRS**

2

---

---

---

---

---

---

---

---

**Situation: système composé  
d'un contexte, de finalités, de  
valeurs, d'enjeux, d'activités et  
de savoirs (Raisky, 1993)**

**«Ensemble des relations  
concrètes qui unissent un sujet  
au milieu dans lequel il vit et  
agit» (Le Robert)**

3

---

---

---

---

---

---

---

---

**Activités: actions ou actes**

«Ensemble des actes coordonnés et des travaux d'une personne» ou d'un groupe de personnes. (Le Robert)

4

---

---

---

---

---

---

---

---

**Savoirs:**

ensemble de connaissances systématisées et considérées valables par le milieu de spécialistes concerné

5

---

---

---

---

---

---

---

---

**Situation de référence =**

**Situation adidactique =**

**Situation non didactique**

6

---

---

---

---

---

---

---

---



**Situation didactique =  
Situation de formation**

7

---

---

---

---

---

---

---

**Organisation de la situation  
didactique:**

- ❖ **préserver le *sens* de la situation de référence**
- ❖ **préserver la *complexité* de la situation de référence**

8

---

---

---

---

---

---

---

### **Identification de la situation de référence**

La gestion des ressources humaines sur une entreprise agricole.

#### **Le contexte de cette situation**

La gestion des ressources humaines se fait par le propriétaire de la ferme (ou par les co-propriétaires). La ferme est une entreprise familiale (les lieux d'habitation et de travail sont les mêmes). Le propriétaire exécute beaucoup de tâches sur la ferme. Il est supporté par sa conjointe et par ses enfants, dont un ou plusieurs ont plus de 14 ans et manifeste(nt) un intérêt pour la relève de l'entreprise. De plus, lors de la période de pointe, le propriétaire doit engager des ouvriers supplémentaires (entreposage du foin, récolte des fraises). Les entrées d'argent ne sont pas toujours régulières dans l'année et ne sont pas toujours régulières d'une année à l'autre. Les liquidités pour payer les employés sont donc limitées et instables.

Les productions que l'on retrouve sur cette ferme sont :

- un élevage vache-veau (troupeau de vaches permanent avec périodes de pointe);
- la production de foin nécessaire à l'alimentation du troupeau;
- la production de fraises (culture saisonnière).

Le propriétaire doit faire la prévision de ses besoins de main-d'œuvre dans une période de l'année où les travaux à faire sont moins importants (hiver). Lorsque les travaux extérieurs commencent, ce n'est plus le temps de planifier, les travaux doivent être exécutés rapidement lorsque la température le permet. Étant donné que le travail de l'agriculteur dépend de facteurs qu'il ne peut pas contrôler, il a un niveau de stress important à certaines périodes : les travaux des champs comme les semis et les récoltes doivent se faire quand il fait beau, il peut arriver des mises bas difficiles, il peut y avoir de la maladie dans le troupeau malgré une bonne régie sanitaire du producteur, etc. Malgré une planification méticuleuse, il arrive des imprévus qui demandent plus ou moins de main- d'œuvre.

Les travaux à faire sur une ferme sont nombreux et diversifiés. Le propriétaire s'attend à ce que ses employés soient capables de faire des tâches variées efficacement. Il y a un aspect de jugement qu'il maîtrise mieux grâce à son expérience (quand semer, quand récolter, rendement de certains champs, dépistage de chaleurs, dépistage de maladies, etc.), ce qui n'est généralement pas le cas chez ses employés. De plus, l'intérêt au travail des employés n'est pas le même que celui du producteur agricole. Le propriétaire a également une vue d'ensemble de la ferme que l'employé n'a pas.

#### **Les finalités de cette situation**

Les objectifs concernant la gestion des ressources humaines sont :

- que le travail soit exécuté au bon moment et efficacement;
- avoir des employés compétents;
- garder ces employés;
- anticiper les difficultés et prévenir les conflits.

## Les enjeux

Que les travaux ne soient pas exécutés au **bon moment** et de **façon correcte** peut générer des pertes ou des manques à gagner importants pour l'entreprise. La notion de temps en agriculture est très importante. Les agriculteurs travaillent avec du vivant, ils doivent considérer les cycles de production et certaines tâches doivent être exécutées à des moments précis à l'intérieur de ce cycle. Quand ces contraintes temporelles ne sont pas respectées, le producteur doit attendre un autre cycle pour avoir une production, donc des revenus. Cette attente entraîne **une augmentation des coûts et une baisse des revenus**. Certaines tâches demandent aussi une certaine dextérité qui se développe avec l'expérience, sinon le travail est mal fait et le produit final risque de pas pouvoir se vendre ou peut perdre de la valeur à la vente (ex. : cueillette et manutention des légumes).

Étant donné le **niveau de stress** à certains moments de l'année, il peut y avoir plus de risques de conflits. Étant donné l'implication de la famille dans le travail, les conflits liés au travail peuvent devenir des **conflits familiaux**.

Si le producteur doit engager de la main-d'œuvre à l'extérieur de la famille, il doit être capable de **diffuser son offre d'emploi dans un délai raisonnable**. Ce délai lui permettra de rencontrer les candidats potentiels et de **prendre le temps de faire le bon choix** avant que les travaux commencent.

Si le producteur ne gère pas sa main-d'œuvre correctement et s'il ne peut pas garder des employés compétents, il risque d'assumer le surplus de travail et de **s'épuiser** et/ou de faire vivre une situation stressante à toute sa famille. (Étant donné qu'il est à son compte, il ne peut pas bénéficier de congés de maladie payés.)

Le travail sur une ferme n'est pas constant. Dans la gestion des ressources humaines, l'agriculteur doit **planifier** les tâches pour occuper les salariés pendant les heures payées et pour créer des **horaires de travail intéressants**. Le propriétaire doit donner une **rémunération** assez élevée pour **retenir ses employés tout en respectant les ressources financières** de l'entreprise.

Le propriétaire se doit d'être **équitable** dans le salaire versé à ses enfants par rapport au salaire versé aux étrangers. C'est à lui de définir la façon d'être équitable. Équitable ne veut pas dire le même salaire, il peut considérer le temps de travail de ses enfants comme une façon de mettre de l'argent de côté pour l'achat de la ferme. Il doit être aussi équitable par rapport à chaque enfant. **Les enfants ne doivent pas avoir le sentiment d'être traités injustement**.

## Les valeurs qui sont véhiculées dans cette situation

**Le travail bien fait** : les fermes sont des entreprises extérieures. Elles sont à la vue de tous et si un champ ou un bâtiment est mal entretenu, ça se voit et le producteur peut avoir peur de se faire juger négativement. Habituellement, ce sont des gens qui sont nés sur la terre et qui ont été habitués à travailler dur. Le travail et le résultat qu'il donne sont souvent des façons de se valoriser. La ferme devient même leur identité.

Le bien-être de sa famille : l'entreprise est familiale. Le travail et le noyau familial sont très liés. La ferme doit subvenir aux besoins matériels de la famille. En contrepartie, les enfants sont souvent impliqués assez jeunes dans les tâches à faire. Mais je crois que les agriculteurs veulent voir leurs enfants s'épanouir dans ce travail, non pas se morfondre en accomplissant le travail.

L'équité : dans ses choix aux niveaux du temps de travail, de l'horaire de travail et du salaire versé, l'agriculteur doit avoir un souci d'équité. Équité entre les membres de la famille et équité entre tous ses employés (de l'extérieur ou de la famille).

La performance : l'entreprise est une façon de gagner sa vie et comme tout autre entrepreneur, l'agriculteur veut performer pour rentabiliser ses efforts. Il veut donc atteindre des rendements qui rendront l'entreprise rentable (certains ont des objectifs de rentabilité et d'autres ont des objectifs de performance exemplaire). La sélection de ses employés est importante à ce niveau. L'agriculteur voudra des employés performants et constants pour s'assurer que le travail est fait à temps et bien fait et ainsi optimiser les revenus. De l'autre côté, l'agriculteur doit bien calculer les salaires qu'il peut payer pour ne pas avoir des coûts de production trop élevés mais s'assurer tout de même que les employés performants resteront dans l'entreprise.

### Situation de référence

Assister l'anesthésiologiste au bloc opératoire lors de l'anesthésie et assurer le monitoring jusqu'au bloc cœur-poumons.

### Contexte de pratique professionnelle

Roger est inhalothérapeute à l'hôpital Saint-Luc. C'est un très gros hôpital, membre du CHUM. Il exerce sa profession au bloc opératoire, où il assiste l'anesthésiologiste lors des opérations. L'équipe est composée de plusieurs inhalothérapeutes et il y a une personne qui assure la distribution du travail.

Le matin, à son arrivée, il prend connaissance de la salle qui lui est attribuée et du même coup il apprend le nom de l'anesthésiologiste avec lequel ou laquelle il travaillera ce jour-là. Ce mardi, il est assigné à la salle de chirurgie cardiaque.

### Description des actes professionnels et signalisation des savoirs

#### *1-Prendre connaissance de la tâche, installer et vérifier le matériel*

Une fois en uniforme, il se rend à la salle qui lui revient. La salle est vide car il est le premier à arriver. Il prend alors connaissance des opérations qui sont prévues. Il y a deux opérations prévues. Les deux interventions requièrent l'utilisation d'un bloc cœur/poumon. Il s'agit d'opérations à cœur ouvert, cet appareil assurant l'oxygénation et la circulation du sang pendant que le cœur est arrêté. Cet appareil est sous la responsabilité d'un autre technicien, qui n'est pas inhalothérapeute.

Après avoir pris connaissance de ce qui est prévu pour la journée, Roger s'installe. (L'ensemble de ce qui suit est **Savoir technique**). Il commence par vérifier la table d'anesthésie (canalisation, débitmètres, etc.) puis prépare et vérifie le matériel pour l'intubation. Ensuite, il prépare et vérifie le respirateur ainsi que le matériel requis pour l'aspiration. Par la suite, il prépare et vérifie les différents moniteurs qui seront utilisés lors de l'anesthésie.

Après avoir vérifié son matériel, Roger passe aux solutions et médicaments. Il commence par vérifier que tous les médicaments dont il peut avoir besoin sont là et qu'ils le sont en quantité suffisante (**SS** pour l'utilisation des médicaments et **ST** pour les modes de préparation et les quantités requises). On retrouve plus de trente (30) médicaments, soient :

- des curarisants non dépolarisants, un dérivé de curare dépolarisant, une renverse de curare, des opioïdes (morphiniques), une renverse opiacée;
- des anesthésiques locaux, des anesthésiques pour intraveineuse et des anesthésiques par inhalation;
- d'autres médicaments : amines, diurétiques, anticholinergiques,  $\beta$ -bloquants, anticoagulants, anti-inflammatoires et anti-émétiques.

Ensuite, Roger vérifie les solutés (il vérifie le type de soluté, s'assure qu'il n'y a pas d'air dans la tubulure, etc. **ST**), prépare son chariot, ce qui implique de vérifier les seringues et les remplir du ou des médicaments requis et d'identifier chacune des seringues qu'il prépare (**ST**). Il y a des codes de couleur pour accélérer le travail de

reconnaissance. Il complète et signe la feuille de vérification. Sa mise en place est terminée.

### *2- Assister l'anesthésiologiste lors de l'anesthésie et assurer le monitoring*

À l'arrivée de l'anesthésiologiste, il y a un bref échange sur la nature de l'intervention. Oups, il n'y aura qu'une intervention finalement. La femme ne sera pas opérée ce matin, on commence donc avec le monsieur. Roger change alors la lame (SP) pour l'intubation car le diamètre du larynx n'est pas le même pour un homme que pour une femme.

Le patient arrive. Roger aide au transfert du patient de sa civière à la table d'opération. Après avoir vérifié l'identité du patient et les diverses informations au dossier (SP), il installe les électrodes nécessaires au monitoring qui se fera pendant l'opération. Les électrodes sont placées dans le dos du patient (ST). Roger donne les directives au patient, l'aide à s'asseoir et procède à la pose des électrodes sur le patient. Puis, il l'aide à se recoucher.

Une fois les électrodes installées, il vérifie que le signal reçu est adéquat pour le monitoring qu'il aura à faire (ST comment le faire et SS interpréter l'information).

Il installe aussi un saturomètre au doigt (mesure de la saturation de l'hémoglobine en oxygène) et un capnographe (mesure du dioxyde de carbone dans l'air expiré). Il pose aussi un brassard pour le suivi de la pression. Ces signaux s'ajoutent à ce qui doit être suivi : ecg, pression, O<sub>2</sub>. (ST)

L'anesthésiologiste va voir le patient. C'est elle qui procèdera à l'anesthésie, mais c'est Roger qui prépare les médicaments, les lui donne et récupère le matériel souillé (SP et ST). Avant la sédation, Roger a installé un masque à oxygène au patient et fait les vérifications et ajustement requis (ST). Il a aussi posé une ligne artérielle au patient, ce qui permet de faire des prélèvements sanguins en cours d'opération (ST). Dès que l'anesthésie est effective, Roger procède à l'intubation (ST). Il y a maintenant un respirateur à superviser en plus du monitoring déjà en place. La sédation, elle, est assurée par un anesthésiant en inhalation. (Le choix relève des SS et des SP.)

Une fois le patient endormi, il est installé de façon plus « opérationnelle » sur la table. Roger collabore à cette manipulation et, surtout, s'assure que les tubulures des solutés ne sont pas coincées lors des opérations (ST et SP).

Roger assure ensuite le monitoring, jusqu'à ce que l'anesthésiologiste effectue la pose du cathéter de Swan-Ganz. La sonde est installée par l'anesthésiologiste mais Roger prépare et donne le matériel, assure la récupération du matériel souillé. Une fois la sonde posée, il aide la spécialiste à positionner correctement la sonde en validant le signal reçu (SS pour les signaux selon la zone cardiaque et ST pour le fait de suivre et valider le signal).

Le monitoring se poursuit jusqu'à ce que le bloc cœur-poumon soit installé. Ce monitoring se fait sur des écrans et aussi par l'observation du patient. Il faut suivre le pouls, la respiration, la tension artérielle, la fréquence cardiaque, la saturation en oxygène et le contenu en CO<sub>2</sub> ainsi que les informations relayées par le cathéter de

Swan-Ganz. (**ST** et **SP**). Il arrive aussi qu'une ligne artérielle ait été posée, afin d'effectuer des prélèvements sanguins en vue d'une analyse des gaz sanguins ( $O_2$  et  $CO_2$ ) et du pH sanguin.

Toutes les informations sont notées sur une feuille préparée à cet effet. Lorsque le raccordement au bloc cœur-poumon est effectif, l'appareillage est fermé et l'inhalothérapeute sort du bloc opératoire.

C.10-O.04

**Travail hors classe du cours 10****Lecture de**

Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. In P. Jonnaert et Y. Lenoir, *Sens des didactiques et didactiques du sens* (101-121). Bruxelles : De Boeck.

**Question**

***Relevez une notion théorique qui peut vous être utile dans votre travail et expliquez son utilité brièvement.***

---

**Début d'analyse d'une situation professionnelle**

*Utilisation de la grille de Raisky pour analyser la situation professionnelle que vous avez choisie*

**Consignes**

① Vous nommez cette situation de référence : *vous lui donnez un titre.*

*Cette situation de référence est choisie dans le milieu du travail (ou le milieu social) même, c'est une vraie de vraie situation professionnelle (ou socioprofessionnelle) et dans votre tête, vous pensez déjà à une situation riche, complète, complexe, bref la situation d'une technicienne ou d'un technicien qui a des années d'expérience. Je sais que vous menez vos élèves au seuil d'entrée du marché du travail comme prof, mais il est préférable que la situation professionnelle soit celle d'une personne expérimentée.*

② Vous élaborez le contexte de cette situation ou encore vous mettez la situation dans son contexte

*Vous décrivez les circonstances de lieu, de temps (s'il y a lieu), de personnes, de travail, bref, le cadre de travail de la technicienne ou du technicien.*

③ Vous décrivez les finalités de cette situation

*Vous décrivez les finalités immédiates i.e. les buts à atteindre dans cette situation.*

**REMETTRE CE TRAVAIL AU PROCHAIN COURS**



## La construction de la situation de référence<sup>1</sup>

### Partie 1

#### Objet d'enseignement

Les protéines

#### Identification du cours et du programme

Chimie organique (202-FNG-06) en sciences de la nature

#### Localisation du contenu dans le cours et du cours dans le programme

Le cours de chimie organique est le troisième et dernier cours de chimie en sciences de la nature. Ce n'est pas un cours obligatoire, mais il est prérequis pour les admissions pour plusieurs programmes universitaires axés sur les secteurs de la santé ou de la chimie. L'énoncé de la compétence est ministériel, mais le contenu est très variable d'un collège à l'autre.

Le contenu est vu la fin de la session, lorsque les molécules d'intérêt biochimiques sont abordées (glucides, protides et lipides).

#### Finalité

Interpréter le lien entre les structures et les fonctions des protéines

#### Description de l'objet d'enseignement

Les protéines sont caractérisées par une structure à 4 niveaux. Chaque niveau d'organisation a ses caractéristiques spécifiques. La modification d'un seul acide aminé au niveau de la structure primaire est susceptible de modifier toute la structure protéique et donc d'en changer le fonctionnement.

Les protéines peuvent jouer de nombreux rôles. Énumérons-les :

- protéines structurales (kératine, collagène)
- hormone (insuline)
- transport (hémoglobine et myoglobine)
- stockage (caséine)
- protection (anticorps)
- enzymes.

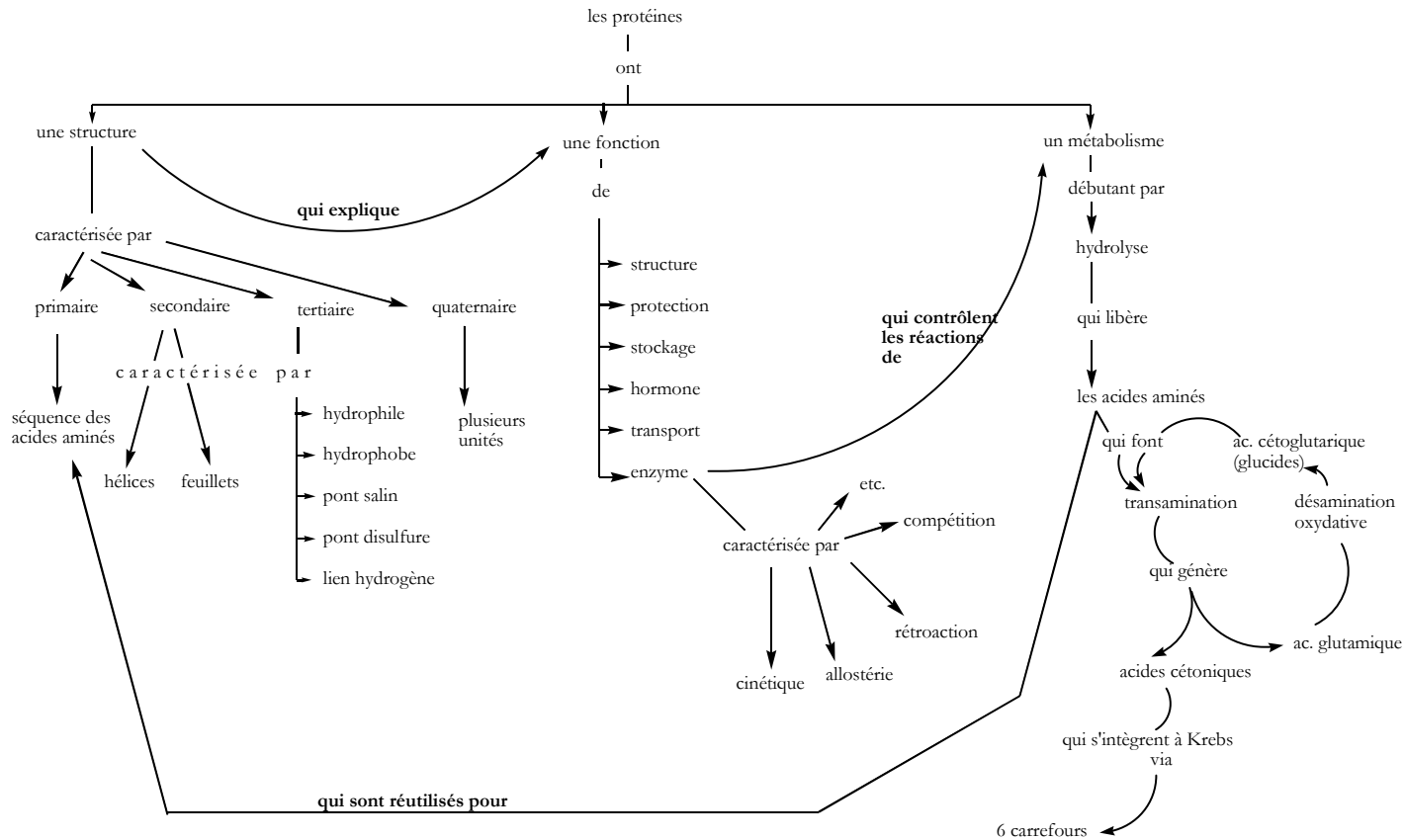
Les enzymes sont des protéines qui facilitent les réactions biochimiques. Ce sont des catalyseurs et leur action est modélisable par les lois de la cinétique chimique. Certains enzymes ont des caractéristiques de fonctionnement allostérique, de rétroaction, de compétition, etc.

Finalement, les protéines peuvent être hydrolysées lors de la digestion. Dans ce cas, les acides aminés sont à nouveau disponibles. Ils sont généralement réutilisés dans la synthèse de protéines, mais ils peuvent aussi servir à la production d'énergie. Lorsque c'est le cas, ils subissent une transamination qui génère un acide cétonique qui peut s'insérer dans un des six carrefours leur permettant ainsi d'entrer dans le cycle de Krebs. Le cycle de Krebs est la voie métabolique commune pour produire de l'énergie (glucides, lipides ou protides). Toutes ces réactions sont sous contrôle enzymatique.

---

<sup>1</sup> Préparé par Sophie Maheu, enseignante en chimie au cégep de Rosemont et personne-ressource dans le MIPEC.

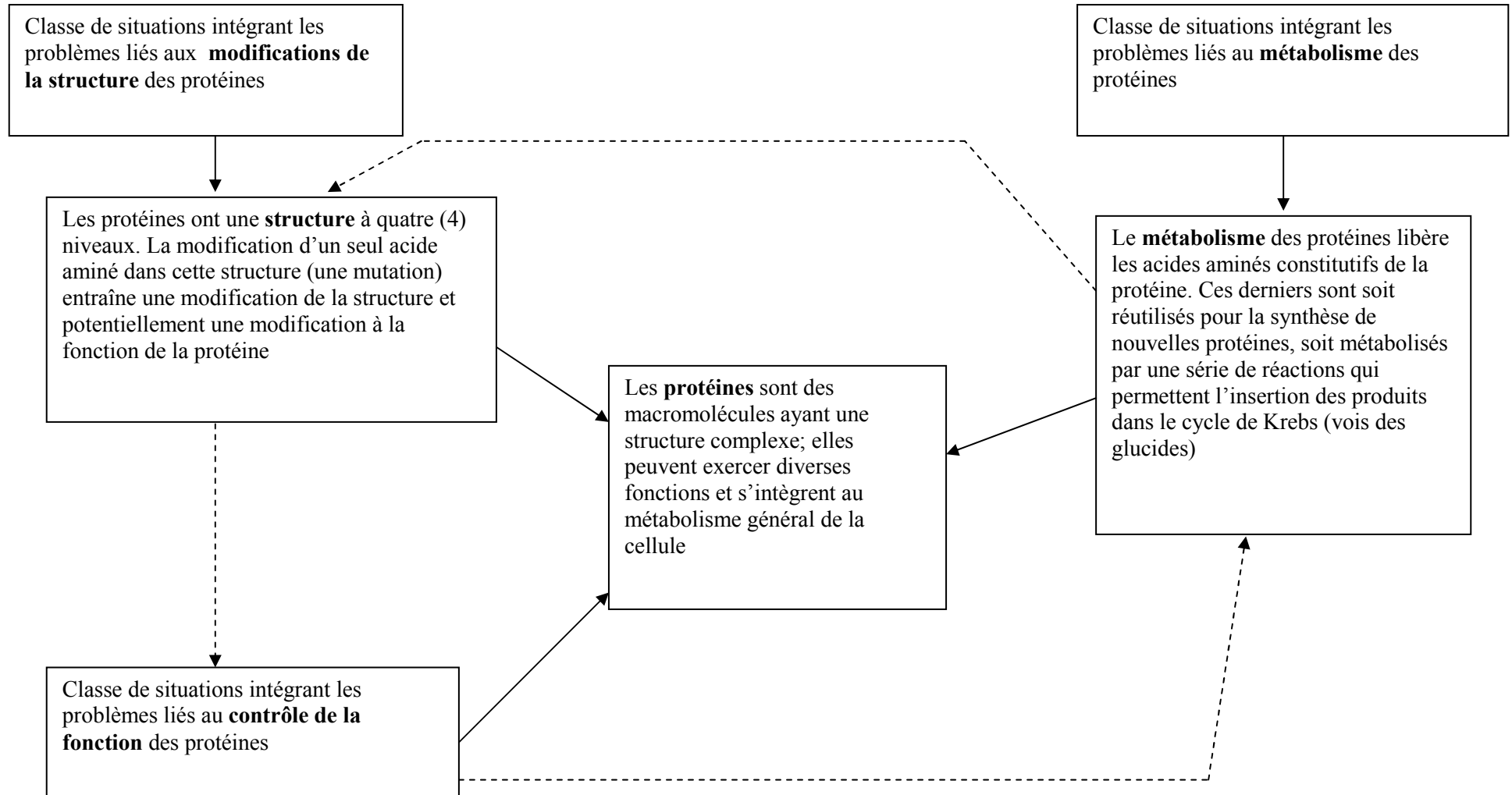
C.11-O.02



carte conceptuelle des protéines, préparée par Sophie Maheu

C.11-O.03

## La construction de la situation de référence – Partie 2



## Analyse d'une situation de référence

### *Situation professionnelle : la planification d'un cours*

#### **CONTEXTE** (*l'environnement de la situation*)

Nous enseignons au collégial, en formation technique ou en formation préuniversitaire, plus précisément en formation spécifique ou en formation générale.

Dans la planification de l'enseignement, nous les profs du collégial avons des choix à faire, choix faisant suite à des négociations et des décisions stratégiques. Expliquons-nous brièvement. Dans une planification de cours, nous avons en main une prescription, le programme, et nous avons des choix à faire au niveau du plan cadre et au niveau du cours. Nos choix sont faits en fonction des finalités, des sources et aussi en fonction des ressources dont nous disposons à l'intérieur de notre établissement. Nous avons donc à estimer et à négocier ce dont nous avons besoin et au fur et à mesure de nos démarches, nous avons à prendre des décisions.

Nous pouvons planifier un cours pour la première fois comme nous pouvons planifier un cours que nous avons déjà donné. Nous pouvons bénéficier de matériel déjà produit ou nous devons le produire en partie ou complètement. Il arrive qu'on puisse compter sur les collègues comme il arrive qu'ils ne soient pas coopératifs.

Pour les besoins de cet exercice, disons que nous planifions un nouveau cours dans notre programme pour des étudiants de deuxième année de cégep. Nous sommes des profs expérimentés (5 ans et plus d'expérience au collégial).

#### **FINALITÉS**

*Finalité signifie*

- *but;*
- *le fait de tendre à ce but par adaptation de moyens à des fins.* (Le Grand Robert, 2001)

En nous référant aux compétences à développer pour le personnel enseignant au collégial, nous pouvons identifier une grande finalité : axer son enseignement sur l'apprentissage.

Plus spécifiquement, les buts que nous poursuivons dans la planification d'un cours sont d'ordre pédagogique et didactique. Dans l'ordre didactique, nous sommes orientés vers la finalité suivante : choisir et organiser les contenus d'enseignement en fonction du développement des compétences prescrites. Dans l'ordre pédagogique, nous poursuivons le but suivant : planifier des stratégies pédagogiques permettant aux étudiants d'être efficaces dans leurs apprentissages. Autrement dit, nous sommes centrés sur l'engagement des étudiants dans le développement de leurs compétences (connaissances, habiletés, attitudes).

### **ENJEUX**

*Ce que l'on peut gagner ou perdre.* (Le Grand Robert, 2001)

Il semble bien que l'enjeu institutionnel concernant la planification de l'enseignement soit la qualité de l'enseignement, plus précisément maintenir et augmenter la qualité de l'enseignement. Au collégial, on a établi que la planification de l'intervention pédagogique représente une compétence à développer chez le personnel enseignant et on en fait donc un élément constitutif de la qualité de l'enseignement.

Pour le prof, l'enjeu, c'est la reconnaissance de sa crédibilité et de sa valeur professionnelles. En étant mieux organisés, nous montrons que nous sommes à la hauteur des exigences de notre profession.

### **VALEURS**

*Une valeur : « ce qui est vrai, beau, bien, selon un jugement personnel plus ou moins en accord avec celui de la société ; ce jugement. »* (Le Grand Robert, 2001)

Chacun et chacune de nous a des valeurs éducatives. Nous contribuons aux valeurs prônées par notre établissement et nous adhérons, dans l'ensemble, aux valeurs mises de l'avant par nos collègues.

Ces valeurs comprennent :

- la réussite des élèves c'est-à-dire leur réussite académique et leur réussite sur le plan humain
- la responsabilisation des individus et des différentes collectivités à l'intérieur du cégep (principalement cela veut dire la responsabilisation des étudiants dans la prise en charge de leur apprentissage)
- la reconnaissance professionnelle des enseignants c'est-à-dire la promotion du personnel enseignant et l'ouverture à la formation et au perfectionnement.

## ACTES PROFESSIONNELS

Dans la planification d'un nouveau cours destiné à des étudiants en milieu de programme, nous accomplissons plusieurs actes professionnels qui mobilisent différents savoirs.

Ce que nous allons identifier ici ne se passe pas d'une façon linéaire dans la vie professionnelle quotidienne. La planification d'un cours comporte un va-et-vient entre des actions à poser, des personnes à rencontrer, des éléments à considérer, des négociations à mener et des décisions à prendre.

Dans le tableau qui suit, nous allons faire état de la démarche de planification d'un cours et le récit sera fait au « je ».

<p style="text-align: center;"><i>Actes professionnels</i> <i>Nouveau cours, étudiants de 2<sup>e</sup> année, dans mon programme</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Savoirs pratiques, techniques, scientifiques</i> <b>SP, ST, SS</b></p>
<p>Dans un premier temps, j'examine le devis et le plan cadre pour être au clair avec la cible de formation et les contenus. J'essaie de me faire une idée de l'étendue du contenu, d'où ça part et jusqu'où ça va.</p>	
<p>En même temps, je fais une petite enquête pour aller chercher ce qui a déjà été développé dans notre département pour ce cours. Mes questions sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qui a déjà donné ce cours?</li> <li>✓ Est-ce qu'il y a du matériel qui a été développé?</li> <li>✓ Le ou les profs qui ont donné le cours sont-ils disposés à me passer leur matériel?</li> <li>✓ Le dernier prof qui a donné le cours peut-il me parler de ce qu'il a vécu avec les élèves dans le cours?</li> </ul>	

<p>Même si je peux bénéficier de l'aide de mes collègues, je vais quand même retourner aux sources du contenu. Cela est d'autant plus vrai si je ne suis pas en plein dans mon domaine. Je vais explorer les derniers développements ou encore les tendances du point de vue théorie et pratique. Si je le juge à propos, je vais aller dans le milieu pour faire un court « stage », question de me mettre à jour avec les pratiques utilisées. Si je ne peux pas y faire un séjour, je vais rencontrer un responsable ou un technicien et je vais me préparer des questions.</p>	
<p>Dans un deuxième temps, je m'interroge sur les étudiants. Si je ne les connais pas, je vais chercher les informations nécessaires concernant l'aspect comportement et l'aspect matière. ① Aspect comportement : je cherche quelle est leur attitude face à ce cours. ② Aspect matière : j'identifie ce qu'ils ont déjà appris concernant cette matière, les difficultés importantes qu'ils ont eues et aussi quels préjugés ou quelles préconceptions ils entretiennent face à ce contenu.</p>	

<p>Dans un troisième temps, je rassemble ce que j'ai comme documentation et comme informations et j'essaie de me faire une idée du cours dans son ensemble, de me faire une idée globale, de me donner une ligne directrice, un fil conducteur. Où est-ce que j'amène les étudiants? À quoi ça va leur servir? Quelle est la compétence visée? Quelle est la tâche finale que je vais leur demander de faire? Autrement dit, je visualise le cours d'un bout à l'autre et j'identifie à quoi ce cours va leur servir particulièrement.</p>	
<p>S'il arrive que je ne sois pas d'accord avec un élément de contenu ou encore avec l'agencement des éléments de contenu, j'essaie d'identifier ma marge de manœuvre et j'essaie d'estimer l'ouverture des collègues à la discussion pour en arriver à un consensus. Si c'est ouvert, je discute franchement en vue d'un consensus. Si c'est plutôt bloqué, j'utilise ma marge de manœuvre et fais des compromis au besoin.</p>	



<p>Dans un quatrième temps, j'examine mon plan d'ensemble et je construis mon contenu, théorie et pratique, étape par étape. En même temps, j'évalue les ressources dont je dispose (ressources humaines, matérielles et financières au besoin) et je fais mes demandes. Selon les réponses obtenues, j'organise mon enseignement. Je fais un calendrier ou une organisation de toutes les activités dans le cours. Je produis le plan de cours. Le contenu est établi et découpé.</p>	
<p>Dans un cinquième temps, je structure mes activités d'enseignement. J'ai appris les théories de l'apprentissage, je connais les stratégies pédagogiques qui favorisent la participation des étudiants dans leur apprentissage et je connais aussi les stratégies d'études qui peuvent être utilisées par les étudiants de sorte que je construis mes activités pour mettre les étudiants en action et les faire travailler le plus possible en classe, c'est-à-dire rentabiliser le temps de classe au maximum.</p>	

Je ne prépare pas plusieurs leçons d'avance d'une manière détaillée parce que j'attends de voir qui sont les étudiants, ce qu'ils savent, comment ils travaillent et comment ils se comportent en classe. Je continue de me documenter et de consulter des personnes-ressources si j'en éprouve le besoin. Je sais que j'ai besoin de me présenter en classe solide au niveau du contenu et des stratégies pour créer et maintenir un climat de classe, intervenir avec le groupe et interagir avec les individus. Autrement dit, m'occuper des étudiants et de leur apprentissage.

***ACTES PROFESSIONNELS :*** ensemble d'activités humaines coordonnées en fonction d'un résultat visé, considéré dans son aspect objectif plutôt que subjectif. (Le Grand Robert, 2001)

***SAVOIRS PRATIQUES :***

connaissances qui concernent le milieu ou l'environnement dans lequel on se trouve ; ces connaissances équivalent à un certain sens pratique et permettent de naviguer dans la situation.

***SAVOIRS TECHNIQUES :***

connaissances concernant les procédés techniques accompagnés d'un discours explicatif d'ordre technologique.

***SAVOIRS SCIENTIFIQUES :***

ensemble de connaissances qui ont été soumises à l'expérimentation et au raisonnement dans un domaine particulier. La science comporte donc nécessairement des aspects théoriques.

C.11-O.05

**Travail hors classe du cours 11**  
**Lecture et question**

**Lecture de**

Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.

Vous lisez de la page 294 à 311.

**Question**

***Relevez une notion théorique qui peut vous être utile dans votre travail d'évaluation sommative et expliquez son utilité brièvement.***

***REMETTRE CE TRAVAIL AU PROCHAIN COURS***

C.11-O.06

**Travail hors classe du cours 11*****Consignes pour les enseignants qui travaillent sur une situation professionnelle***

Vous avez déjà nommé votre situation professionnelle

Vous avez déjà élaboré le contexte de la situation

Vous avez déjà décrit les finalités de la situation

① Vous décrivez les enjeux et les reliez aux finalités

***Vous répondez à la question : Qu'est-ce qui se joue pour le technicien ou la technicienne dans la situation? Pensez les enjeux à partir des finalités et situez les enjeux en termes de conséquences ou implications des finalités, risques encourus en fonction des finalités.***

② Vous explicitez les valeurs qui sont habituellement véhiculées dans cette situation

***Vous répondez à la question : Quelles sont les valeurs en jeu dans la situation? Ces valeurs sont promues dans la situation et elles peuvent dépasser cette situation et être à l'œuvre dans d'autres situations.***

***REMETTRE CE TRAVAIL AU PROCHAIN COURS***

C.11-O.07

**Travail hors classe du cours 11***Pour les enseignants qui travaillent sur la construction de la situation de référence***Consignes**

- ① Vous allez identifier votre objet d'enseignement (précis et important)
- ② Vous allez localiser cet objet d'enseignement dans le cours et vous allez situer le cours dans le programme
- ③ Vous allez expliciter la finalité de cet objet d'enseignement ou de ce contenu
- ④ Vous allez décrire cet objet d'enseignement le plus clairement possible

**REMETTRE CE TRAVAIL AU PROCHAIN COURS**

C.12-O.01

**ARTICULATION ENTRE LA SITUATION DE RÉFÉRENCE ET LA SITUATION DE  
FORMATION****2° travail d'évaluation sommative**

1. Analyser la situation de référence ou la situation professionnelle.
  - ✓ Nommer cette situation de référence
  - ✓ Élaborer le contexte de cette situation
  - ✓ Décrire complètement et précisément les actes professionnels
  - ✓ Signaler les savoirs pratiques, techniques et scientifiques
  - ✓ Décrire les finalités immédiates et les enjeux
  - ✓ Expliciter les valeurs qui sont habituellement véhiculées dans la situation
  
2. Se demander quelle est l'attitude que démontre ou doit démontrer la professionnelle ou le professionnel dans cette situation. Autrement dit, quelle est l'attitude essentielle du professionnel dans cette situation?
  
3. À partir de la situation professionnelle, identifier les savoirs.
  
4. Identifier la situation de formation qui est reliée à cette situation de référence et présenter les savoirs à enseigner de cette situation de formation.
  
5. Établir un parallèle entre les savoirs provenant de la situation professionnelle et les savoirs à enseigner de la situation de formation.
  
6. Faire un tableau comparatif des finalités de la situation professionnelle et de la situation de formation. Quand il y a une différence, dire pourquoi.
  
7. Se demander quels sont les rapports des élèves aux savoirs, rapports à prendre en compte dans son enseignement. Plus précisément, quelle est la difficulté importante ou majeure?  
(difficultés dues à : concepts abstraits, erreurs dans la résolution de problèmes, représentations ou conceptions, connaissances-obstacles)
  
8. Faire des liens entre la lecture de la situation professionnelle et la lecture de la situation de formation concernant :
  - ✓ les savoirs à enseigner
  - ✓ les rapports des élèves aux savoirs
  - ✓ les stratégies d'enseignement.

## ACTIVITÉS ET CRITÈRES

<i>ACTIVITÉS</i>	<i>CRITÈRES</i>
POINT 1 (15/60)  Analyser la situation de référence ou la situation professionnelle.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <i>Éléments explicites.</i></li> <li>· <i>Élaboration suffisante des actes professionnels.</i></li> </ul>
POINT 2 (10/60)  Expliciter l'attitude professionnelle dans la situation professionnelle.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <i>Explicitation articulée.</i></li> </ul>
POINT 3 (10/60)  Établir un parallèle entre les savoirs provenant de la situation professionnelle et les savoirs à enseigner de la situation de formation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <i>Savoirs identifiés clairement et mis en parallèle.</i></li> </ul>
POINT 4 (5/60)  Faire un tableau comparatif des finalités de la situation professionnelle et de la situation de formation. Quand il y a une différence, dire pourquoi.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <i>Justification appropriée.</i></li> </ul>
POINT 5 (20/60)  Faire des liens entre la lecture de la situation professionnelle et la lecture de la situation de formation concernant : <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ les savoirs à enseigner</li> <li>✓ les rapports des élèves aux savoirs</li> <li>✓ l'attitude essentielle de l'enseignant</li> <li>✓ les stratégies d'enseignement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <i>Réflexion approfondie.</i></li> <li>· <i>Réflexion développée.</i></li> </ul>

## **Complexité et didactique**

Raisky, C. (1999). Complexité et didactique. *Éducation permanente*, 139(2), 37-64.

Ceci n'est pas un résumé de lecture. Je me contente de vous fournir des indications, des points de repère, des définitions, etc. pour aider à la compréhension du texte. Vous lisez p. 37 à 46, puis p. 49-50. Vous ne lisez pas La transposition didactique.

### P. 37 et 38 INTRODUCTION

Deux explicitations : ① la situation didactique est la situation d'enseignement; ② la situation adidactique, c'est la situation tirée de la pratique professionnelle ou de la pratique sociale de référence, autrement dit, c'est la situation de référence.

Dans cette introduction, Raisky veut nous faire comprendre que le savoir savant n'est plus la seule référence et que la situation de référence doit être examinée. Il annonce un cadre théorique suivi d'un exemple, le tourisme rural.

### P. 38-39-40 SITUATION, SAVOIR, ACTIVITÉ

La noosphère signifie les différents intervenants de l'éducation dans l'élaboration d'un programme.

BIEN LIRE (et relire) CE QUI CONCERNE SITUATION-ACTIVITÉ-SAVOIR : pour bien comprendre situation-activité-savoir, se rappeler le travail que nous avons fait en classe : nous sommes partis d'une *situation professionnelle*, la planification d'un cours, laquelle comportait des *activités* ou des *actions* (par exemple, aller chercher ce qui a été développé pour ce cours dans mon département) et nous avons extrait des *savoirs* de ces activités ou actions.

*La transition entre la partie Situation, savoir, activité et Référentialisation et pédagogie par objectifs est la suivante : Raisky reconnaît que passer de la situation professionnelle à la situation d'enseignement, c'est complexe et il veut examiner le travail de didactisation qui se fait dans l'élaboration des programmes. En fait, il veut surtout critiquer ce travail.*

P. 40 à 46 RÉFÉRENTIALISATION ET PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS : lire une fois. C'est sa critique de l'élaboration de programme par compétences.

### P. 49-50 UN RAPPORT D'ISOMORPHISME

Pour Raisky, c'est la façon de passer de la situation professionnelle à la situation d'enseignement i.e. en conservant dans la situation d'enseignement les mêmes lignes de forces que dans la situation professionnelle.

#### *La question*

*Illustrez par un exemple en quoi la notion de situation peut être appropriée pour votre enseignement.*



C.12-O.03

**Travail hors classe du cours 12*****Consignes pour les enseignants qui travaillent sur une situation professionnelle***

Vous avez déjà nommé votre situation professionnelle

Vous avez déjà élaboré le contexte de la situation

Vous avez déjà décrit les finalités de la situation

Vous avez décrit les enjeux et les avez reliés aux finalités

Vous avez explicité les valeurs qui sont habituellement véhiculées dans cette situation

- ① ***Vous allez décrire complètement et précisément les actes professionnels***
- ② ***Vous allez signaler les savoirs pratiques, techniques et scientifiques, à même le texte***

***REMETTRE CE TRAVAIL AU PROCHAIN COURS***

C.12-O.04

**Travail hors classe du cours 12***Pour les enseignants qui travaillent sur la construction de la situation de référence*

Vous avez identifié votre objet d'enseignement (précis et important)

Vous avez localisé cet objet d'enseignement dans le cours et situé le cours dans le programme

Vous avez explicité la finalité de cet objet d'enseignement ou de ce contenu

Vous avez décrit cet objet d'enseignement le plus clairement possible

*Vous allez élaborer la carte conceptuelle*

**REMETTRE CE TRAVAIL AU PROCHAIN COURS**

## **La construction de la situation de référence**

### **Partie 1**

#### **Objet d'enseignement**

L'animation d'un groupe de travail

#### **Le contexte d'enseignement**

Je suis une personne-ressource en formation continue. La conseillère en formation me propose un contrat d'enseignement très intéressant : donner une session de formation à des leaders de groupes communautaires sur l'animation de groupes de travail. J'accepte. La session comportera 25 heures.

#### **Finalité**

Habiliter douze personnes ayant une fonction d'organisation et d'influence dans leur communauté à animer de petits groupes de travail (groupes ne dépassant pas quinze personnes).

#### **Description de l'objet d'enseignement**

L'animation d'un groupe de travail consiste à aller chercher la contribution de chaque membre du groupe pour arriver à un résultat qui appartient au groupe. C'est une construction collective à laquelle chaque personne participe avec l'aide d'un guide ou d'un animateur.

L'animation d'un groupe s'appuie sur le principe socioconstructiviste selon lequel le construit social est fondateur du construit cognitif. Autrement dit, ce sont les interactions des individus entre eux qui permettent la construction collective, c'est-à-dire le résultat visé. Les interactions sont favorisées et orientées par l'animateur du groupe.

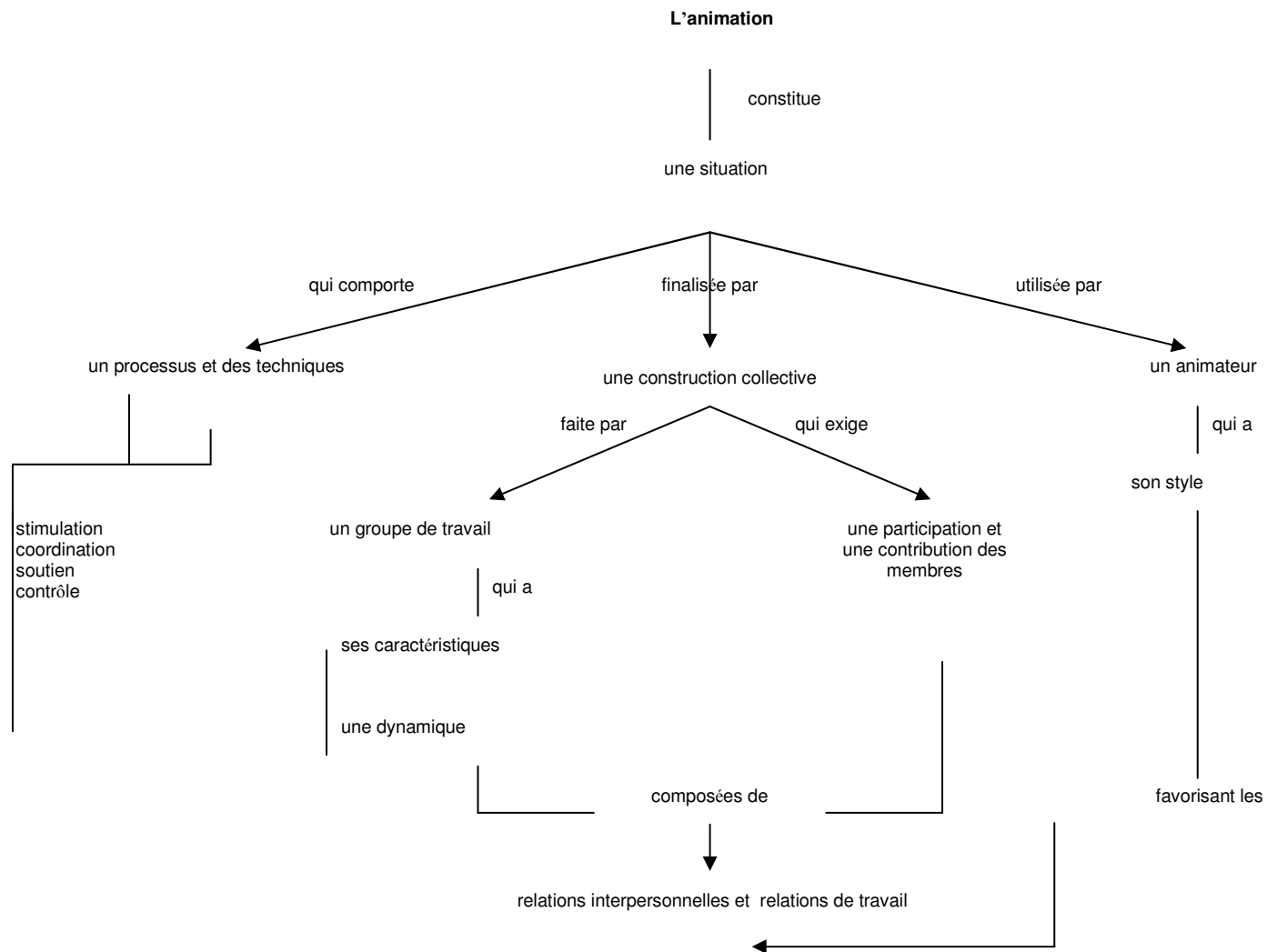
L'animateur ne porte pas le groupe ni le résultat sur ses épaules. Chacune des personnes du groupe non plus. Le groupe de travail a une vie qui lui appartient et tant les études que l'expérience reconnaissent qu'il y a 3 conditions essentielles à la performance du groupe : un bon climat de travail, un objectif commun et le traitement des difficultés qui se présentent. Ces éléments font partie de la trousse de l'animateur, laquelle comprend un processus et des techniques.

Dans le processus d'animation comme tel, l'animateur exerce 4 fonctions :

- stimulation : faire participer les membres
- coordination du travail : faire faire des consensus sur le contenu et l'organisation du travail ; faire clarifier ; faire des synthèses, etc.
- soutien : promouvoir les liens entre les membres et s'intéresser à chaque personne
- contrôle : faire établir des procédures et les faire respecter.

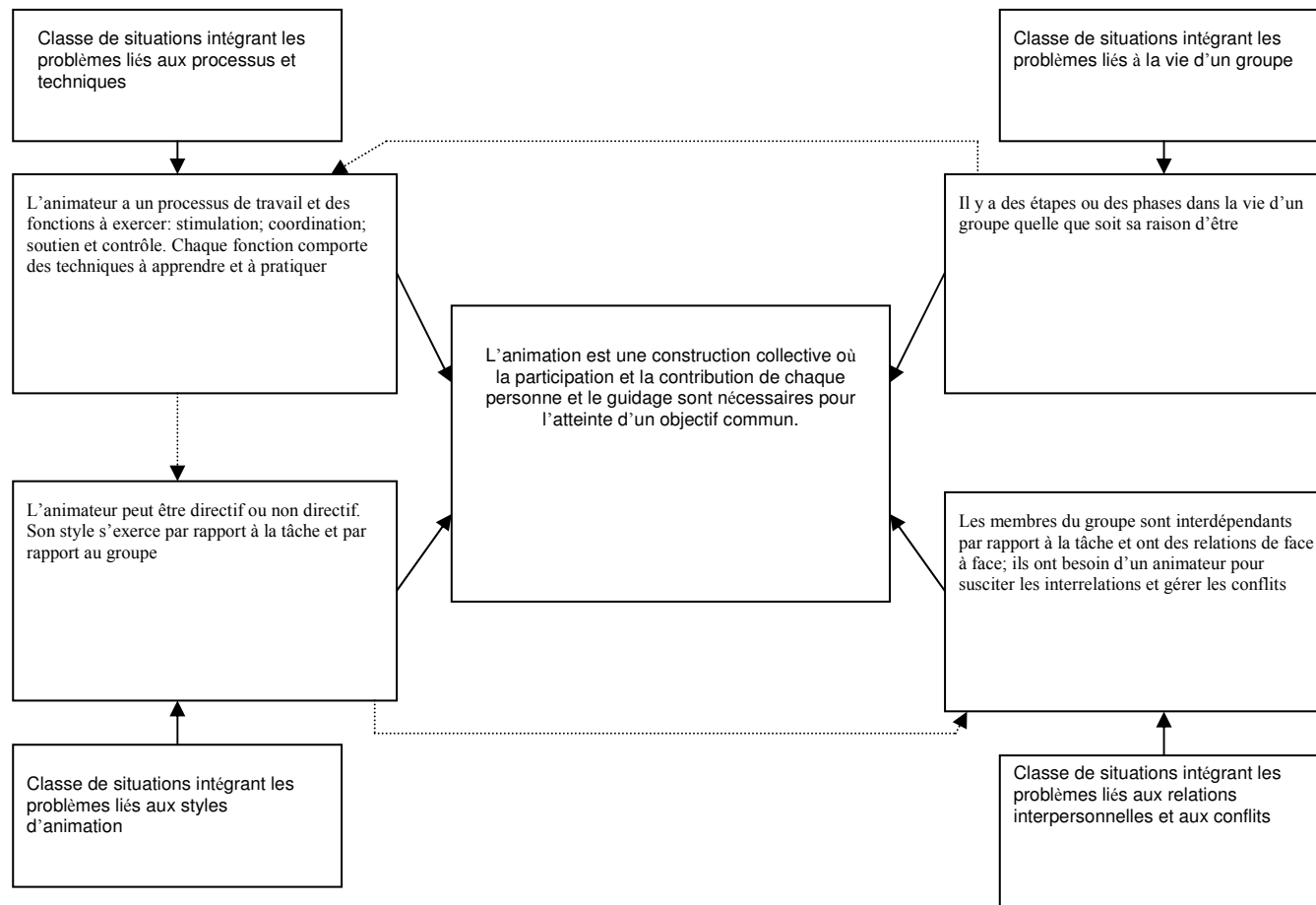
Enfin, il y a le style d'animation : on s'entend habituellement pour affirmer que l'animateur doit être directif sur la procédure et non-directif par rapport au résultat. Cela n'empêche pas qu'il puisse intervenir sur le contenu.

C.13-O.02



C.13.O.03

La construction de la situation de référence – Partie 3



**C.13-O.04**

**Articulation entre la situation de référence  
et la situation de formation**

Le cours « **Rapports aux savoirs et contenus à enseigner** » nous ramène vers les sources mêmes de notre enseignement. Avec le premier travail, nous avons découvert les raisons premières pour lesquelles nous choisissons un contenu d'enseignement plutôt qu'un autre. Les questionnements suscités par cette démarche nous ont permis de développer un regard nouveau, une réflexion plus profonde sur notre métier et les choix que nous faisons.

Dans ce travail-ci, nous allons retourner à une autre source : la situation professionnelle. En décortiquant certains actes propres à notre profession, nous allons déterminer en quoi celle-ci influence le contenu ou la direction donnée aux cours que nous enseignons. Nous allons dans un premier temps définir la situation professionnelle comme telle. Par la suite, nous allons identifier les savoirs à enseigner qui en découlent. Pour terminer, nous établirons les liens demandés entre la situation de référence et la situation de formation.

## **I. Description de la situation de référence : l'intervention en milieu collégial**

### **a. Présentation de la situation de référence**

Je suis psychologue de formation. Après mon baccalauréat et ma maîtrise à l'Université de Montréal, obtenue en 1997, j'ai exercé mon métier en milieu scolaire (primaire, secondaire et collégial) et en milieu privé (cabinet de psychologues cliniciens à St-Jean-sur-Richelieu). En ce moment, je me consacre exclusivement à l'enseignement de la psychologie en milieu collégial.

Ce métier, riche et complexe, m'a fait vivre plusieurs situations professionnelles. Je m'y réfère souvent pour illustrer mes propos auprès de mes élèves et les aider à établir des liens entre théorie et comportement humain concret. Une situation globale mais non moins centrale concerne la capacité d'intervenir dans des situations de relation d'aide. Plus spécifiquement, la situation professionnelle sur laquelle je vais me concentrer dans ce travail concerne les entrevues individuelles en milieu collégial.

### **b. Contexte de cette situation**

Le psychologue clinicien peut travailler dans plusieurs milieux. Celui qui œuvre en bureau privé travaille habituellement seul ou au sein d'un cabinet composé de psychologues ou d'autres intervenants du milieu de la santé (médecins, massothérapeutes, psychothérapeutes, sexologues, etc.). Il travaille auprès d'individus (adolescents, jeunes adultes, adultes, personnes âgées), de couples ou de familles. Le psychologue en bureau privé a habituellement tendance à se spécialiser, tant au niveau de la clientèle que des problématiques abordées. J'ai fait du bureau privé avec les enfants, les adolescents et les adultes. J'ai dû apprendre comment intervenir et adapter mon langage, et mes interventions, en fonction de l'âge de mes clients. Cette expérience m'a appris aussi le dur métier de travailleur autonome. Mon absence totale de compétences administratives m'a rapidement amenée à opter pour la psychologie en milieu public. Ainsi, je n'avais plus à comptabiliser les revenus et les dépenses inhérentes au fait de gérer un bureau privé (location du bureau, sélection des factures pour fins d'impôts, prévoir soi-même les impôts qui seront exigés du gouvernement, etc.). Je n'avais plus, non plus, à exiger un paiement de la part du client. Cette transaction mercantile me gênait; j'avais une certaine pudeur à soutirer de l'argent d'une personne en détresse et cela me mettait de la pression à « performer » durant les séances. Une fois ces scrupules derrière moi, j'ai pu me concentrer davantage sur le travail thérapeutique et devenir une meilleure thérapeute, je crois.

J'ai donc travaillé dans le réseau public, en milieu scolaire primaire, secondaire et collégial. J'ai dû apprendre à communiquer des informations délicates à des professeurs, des parents...et des directeurs d'école aussi!

La clientèle qui consulte en milieu collégial est composée essentiellement d'étudiantes, âgées entre 16 et 19 ans. J'ai reçu en consultation aussi des adultes qui faisaient un retour aux études. Il arrive au psychologue scolaire en milieu collégial de recevoir aussi des professeurs inquiets ou dépassés par leurs élèves; toutefois, le psychologue en milieu collégial n'a pas comme mandat de recevoir les professeurs ou autres membres du personnel. Cela risquerait d'entraîner des conflits d'intérêt et de rôle. Les programmes d'aide aux employés sont disponibles pour le personnel qui a besoin de soutien psychologique. C'est donc de la clientèle collégiale, plus précisément des jeunes adultes, dont il sera question dans cette analyse.

### c. Actes professionnels et savoirs associés

#### i. Actes professionnels généraux de la profession de psychologue

De manière générale, les actes professionnels peuvent se diviser en trois grandes catégories.

Premièrement, le psychologue doit évaluer la problématique du client. Pour ce faire, il s'enquiert, soit au téléphone et/ou lors de la première rencontre, des motifs de consultation du client et du contexte de développement de la problématique (depuis combien de temps ce problème est-il présent, qu'est-ce qui l'a déclenché selon eux, etc.). Il peut vérifier, selon l'orientation thérapeutique choisie, les solutions tentées par le patient auparavant. Le thérapeute vérifie également les attentes du client par rapport au processus thérapeutique et l'informe de ses droits, mais aussi des implications de la consultation.

Selon Raisky (1993), trois types de savoirs entrent en jeu dans une situation professionnelle. Les savoirs pratiques représentent des manières de faire qui se développent sur le terrain. Les savoirs techniques sont des procédures appuyées par une justification technologique. Les savoirs scientifiques concernent les notions, basées sur les recherches disciplinaires, qui donnent un fondement théorique aux techniques et aux pratiques propres à une profession. Ces trois types de savoirs sont indissociables les uns des autres.

À l'étape de l'évaluation de la problématique, les savoirs associés sont d'ordre technique et scientifique. Le fait de procéder à une amorce et une introduction de cette manière est le fruit d'un apprentissage fait pendant les études universitaires, les stages et la supervision. On enseigne aux psychologues, pendant leurs cours d'éthique et les stages entre autres, la procédure à adopter avec les clients durant les premières rencontres. On ne parle pas d'explication « technologique » lorsqu'on parle de techniques thérapeutiques; toutefois, le fait d'utiliser des interventions précises dans ce contexte justifie l'appellation *technique*. On ne parle pas à cette étape de « sens pratique » (Lapierre, 2007) qui permet de « naviguer dans la situation »; on parle d'un procédé basé sur des connaissances théoriques qui nous ont été transmises. Ceci dit, il arrive parfois des surprises pendant les premières rencontres. Un client très réfractaire, qui parle peu, un client hautement émotif, une problématique particulière, et la démarche habituelle est « chamboulée ». Les savoirs pratiques, soit l'ajustement au client ou au problème qu'il nous expose, peuvent faire partie de cette étape.

Deuxièmement, le psychologue doit établir un diagnostic de la problématique. Par diagnostic, on entend la « *détermination d'un état à partir de ses symptômes* »<sup>1</sup>; en psychologie, on parle de diagnostic surtout lorsqu'il faut déterminer la présence d'une psychopathologie. Si le thérapeute intervient pour un problème d'estime de soi, pour accompagner une personne en rupture ou en deuil, il y a une problématique à gérer, mais pas de diagnostic comme tel.

L'article 77 du Code de déontologie des psychologues indique que le « *psychologue doit éviter toute possibilité de fausse interprétation ou d'emploi erroné des informations qu'il fournit à autrui* » et l'article 11 stipule que: « *le psychologue ne doit établir un diagnostic à l'égard de son client ou ne doit*

---

<sup>1</sup> Définition tirée du petit Robert électronique.



*donner des avis ou des conseils à ce dernier que s'il possède les informations scientifiques suffisantes* »<sup>1</sup>. Cette étape dépend donc du problème en question et du contexte de consultation. En milieu scolaire, les psychologues ont tendance, probablement à cause de ces articles déontologiques, à ne pas poser de diagnostic car cela est considéré comme un acte réservé aux psychiatres; le psychologue s'en tient alors aux *impressions cliniques* qu'il appose dans son dossier.

Les savoirs techniques et scientifiques sont sollicités une fois de plus à cette étape, et pour les mêmes raisons. On apprend, comme psychologue, à poser des questions spécifiques afin de trouver l'origine du problème. Et on a recours à ce qu'on a appris durant notre formation universitaire, surtout en ce qui concerne les psychopathologies, afin de déterminer les diagnostics. Un certain savoir pratique peut être impliqué puisqu'on doit s'adapter en fonction du milieu, de la problématique impliquée et du client; cela peut s'apprendre « sur le tas », et c'est ce qui arrive d'ailleurs.

Finalement, le psychologue doit traiter la problématique en question. Ce traitement se déroule surtout sous forme d'échanges verbaux qui mettent en place les diverses techniques de reflet, de reformulation, d'écoute active. Ces techniques, en plus de démontrer la compréhension et l'empathie du thérapeute, permettent de recadrer certaines cognitions du client, c'est-à-dire certaines pensées ou croyances, et de confronter au besoin un client qui stagne ou qui s'embourbe. Les interventions verbales seront construites en fonction des différentes approches thérapeutiques en psychologie.

La thérapie psychodynamique-analytique est basée sur les principes psychanalytiques établis par Sigmund Freud. Cette approche préconise l'analyse de conflits inconscients et le rôle des expériences passées sur les problématiques actuelles du client. La résolution des conflits passe par la conscientisation des mécanismes inconscients tributaires du comportement.

La thérapie cognitivo-comportementale considère que les problèmes rapportés par les individus proviennent d'apprentissages inadéquats menant à des pensées ou des comportements dysfonctionnels. La thérapie procède à l'analyse de ces pensées et de ces comportements en vue de mieux les comprendre et les modifier.

La thérapie humaniste-existentielle met l'accent sur la capacité et le désir de l'individu de faire des choix et de se réaliser. Les difficultés encourues par les individus au cours de leur existence sont analysées dans le moment présent, et à travers l'introspection, le client est amené à trouver des solutions à ces difficultés.

L'approche systémique-interactionnelle considère que les problèmes dans la vie d'un individu sont reliés aux interactions que la personne entretient avec les membres de son entourage ou son contexte de vie. Une analyse de la situation problématique permet par la suite au client de faire les modifications nécessaires à ses relations sociales et familiales ou à son contexte de vie.

Les interventions et interactions professionnelles faisant partie du traitement peuvent être inclus dans les savoirs techniques (tels que décrits plus tôt) et les savoirs scientifiques, comme nous le témoigne la description officielle des actes professionnels par l'Ordre des psychologues du Québec :

---

<sup>1</sup> [http://www.ordrepsy.qc.ca/opqv2/File/pp\\_reglements/Regle\\_CodeDeonto.pdf](http://www.ordrepsy.qc.ca/opqv2/File/pp_reglements/Regle_CodeDeonto.pdf)

« Il y a quelques mois, un comité d'experts en santé mentale mandaté par l'Office des professions du Québec a défini la psychothérapie ainsi :

*La psychothérapie est un traitement psychologique pour un trouble mental, pour des perturbations comportementales ou pour tout autre problème entraînant une souffrance ou une détresse psychologique ; elle présente les caractéristiques suivantes :*

- *un processus interactionnel structuré entre un professionnel et un client ;*
- *une évaluation initiale rigoureuse ;*
- *l'application de modalités thérapeutiques basées sur la communication ;*
- *des moyens reposant sur des modèles théoriques scientifiquement reconnus et s'appuyant sur des méthodes d'intervention validées, respectant la dignité humaine, le cadre législatif et les règles déontologiques.»<sup>1</sup>*

On voit ici la séquentialité mais aussi la généralité du processus thérapeutique. Il est très difficile de décrire en détail le contenu des rencontres entre un client et son thérapeute puisqu'en plus de la problématique et de l'orientation thérapeutique impliquée, la personnalité et les attentes de chacun peuvent grandement influencer le déroulement de la thérapie. Je vais donc décrire un exemple type de processus thérapeutique à l'aide de l'approche que j'ai préconisée pendant mon travail clinique, soit la thérapie brève orientée vers les solutions.

## **ii. Actes professionnels liés à la thérapie brève orientée vers les solutions**

Née durant les années soixante, la thérapie brève orientée vers les solutions est, comme son nom l'indique, une forme de thérapie axée sur un processus à court terme. Elle propose au client une démarche thérapeutique centrée sur la résolution de problèmes. Ses principaux fondateurs sont Milton Ericson, hypnothérapeute d'orientation humaniste-existentielle, et Gregory Bateson, anthropologue de formation. Ces deux penseurs font ressortir la présence, chez les individus, de ressources propres à la résolution de difficultés et à l'épanouissement de chacun. Pour eux, les difficultés surviennent lorsque ces ressources ne sont pas mises à profit par les individus, souvent par simple inconscience face à ces ressources. Ils ont aussi une vision très positive et non « pathologique » de l'humain (Lamarre et Grégoire, 2000).

La thérapie brève orientée vers les solutions est toutefois le fruit d'un courant éclectique en psychologie, car on intègre dans cette approche un langage issu de la psychologie cognitive. En effet, un autre postulat de base de la thérapie brève stipule qu'il faut se concentrer sur le résultat (lesdites solutions), et non sur la réflexion, les explications du problème ou l'introspection. Ainsi, le recadrage des perceptions et la projection vers l'avenir à travers diverses techniques, dites de « conversations constructives » (Lamarre et Grégoire, 2000), sont utilisées. Elles seront décrites un peu plus tard.

On inclut également une vision systémique de l'humain et de sa problématique. L'individu est en soi un système (émotif, cognitif et comportemental) en interaction avec d'autres systèmes (humains, organisationnels, sociaux, etc.). Selon cette approche, travailler les différents systèmes de l'individu aura un impact sur le système holistique de la personne.

Les actes professionnels dans le cadre d'une thérapie brève seront décrits à l'aide d'un « cas réel » rencontré durant mon mandat de psychologue en milieu collégial. Julie<sup>2</sup> est une étudiante de première année, mais en réorientation de programme. Elle a étudié à l'institut maritime du Québec auparavant mais a été rebutée par l'aridité des conditions de travail en contexte

<sup>1</sup> Source : Ordre des psychologues du Québec. La psychothérapie [en ligne] <http://www.ordrepsy.qc.ca/opqv2/fra/cont.asp?fk1=42&fk2=44&fk3=51> (page consultée le 23 mai 2007).

<sup>2</sup> Nom fictif.

maritime. Le deuil de ce mode de vie n'est toutefois pas fait, et la cliente semble confuse et perdue face à son choix d'orientation. De plus, elle manifeste une grande anxiété qui se traduit, entre autres, par des tendances boulimiques. Elle affirme ne pas avoir une bonne estime de soi.

Le tableau suivant décrit les actes professionnels dans cette situation et les illustre à l'aide de l'exemple de Julie. Les interventions du psychologue sont entre guillemets ou précédés d'un picot noir. Les réponses de Julie sont en style télégraphique, précédés d'un picot bleu. Dans la troisième colonne du tableau, on indique les savoirs associés (Raisky, 1993) avec une courte justification.

Actes professionnels	Exemple de Julie	Type de savoir associé
<p><b>Première rencontre :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Définition du problème</li> </ul>	<p>« Qu'est-ce qui t'amène ici? »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⊕ Confusion face au choix de programme</li> <li>⊕ Stress et anxiété</li> </ul>	<p>Savoir technique (<b>procédure à suivre avec support écrit dans mon guide de la thérapie brève</b>)</p> <p>Savoir scientifique (<b>interventions basées sur des écrits de thérapeutes et leur expérience clinique</b>)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Définition des buts et objectifs du client</li> </ul>	<p>« Quels sont tes objectifs en consultant? »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⊕ Se faire davantage confiance</li> <li>⊕ Cesser d'être stressée</li> </ul>	<p>Savoir technique (<b>procédure à suivre avec support écrit dans mon guide de la thérapie brève</b>)</p> <p>Savoir scientifique (<b>interventions basées sur des écrits de thérapeutes et leur expérience clinique</b>)</p> <p>Savoir pratique (<b>protocole de la thérapie brève orientée vers les solutions ajusté en fonction des réponses de la cliente</b>)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Identification des solutions tentées à ce jour</li> </ul>	<p>« Qu'as-tu essayé jusqu'à maintenant afin de régler tes difficultés? »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⊕ Parler à ses parents, à son amoureux</li> <li>⊕ Changer de programme</li> <li>⊕ Exercer davantage de contrôle sur sa vie, entre autres sur son alimentation</li> </ul>	<p>Savoir technique (<b>procédure à suivre avec support écrit dans mon guide de la thérapie brève</b>)</p> <p>Savoir scientifique (<b>interventions basées sur des écrits de thérapeutes et leur expérience clinique</b>)</p> <p>Savoir pratique (<b>ajustement en fonction des réponses de la cliente</b>)</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Connaître les perceptions et croyances du client face à son problème et son contexte de vie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Famille aisée</li> <li>✦ Parents aux professions libérales, haut taux de réussite</li> <li>✦ Pression à la performance</li> <li>✦ Désir de répondre aux exigences parentales</li> <li>✦ De retour à la maison familiale après avoir été en appartement; désir d'autonomie</li> <li>✦ Perception négative d'elle-même</li> </ul>	<p>Savoir technique (<b>procédure à suivre avec support écrit dans mon guide de la thérapie brève</b>)</p> <p>Savoir scientifique (<b>interventions basées sur des écrits de thérapeutes et leur expérience clinique</b>)</p> <p>Savoir pratique (<b>ajustement en fonction des réponses de la cliente</b>)</p>
<p><b>Deuxième à quatrième ou cinquième rencontres</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Suivi de la situation; technique du « moins pire »</li> <li>■ Rechercher les exceptions au problème (technique propre à la thérapie brève)</li> </ul>	<p>« Qu'est-ce qui s'est passé cette semaine? Qu'est-ce qui s'est bien déroulé? Pourquoi est-ce différent? »</p> <p>« En quelles circonstances te sens-tu en possession de tes moyens, en confiance? »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Lorsqu'elle fait de la voile</li> </ul>	<p>Savoir technique (<b>procédure à suivre avec support écrit dans mon guide de la thérapie brève</b>)</p> <p>Savoir scientifique (<b>interventions basées sur des écrits de thérapeutes et leur expérience clinique</b>)</p> <p>Savoir pratique (<b>ajustement en fonction des réponses de la cliente</b>)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Faire un inventaire des solutions possibles</li> <li>■ Utilisation de l'écoute active, des techniques de reflet et de reformulation afin de recueillir les informations nécessaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recadrage des perceptions liées aux tendances boulimiques;</li> <li>• Références à des ressources spécialisées</li> <li>• Révision de son choix de programme : on pèse le pour et le contre</li> <li>• Retour sur son intérêt pour le monde maritime : on pèse le pour et le contre</li> <li>• Discussion sur ses relations familiales : on détermine les difficultés et les limites à instaurer afin de favoriser l'affranchissement de la cliente</li> </ul>	<p>Savoir technique (<b>procédure à suivre avec support écrit dans mon guide de la thérapie brève</b>)</p> <p>Savoir scientifique (<b>interventions basées sur des écrits de thérapeutes et leur expérience clinique</b>)</p> <p>Savoir pratique (<b>ajustement en fonction des réponses de la cliente</b>)</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Utilisation de techniques de recadrage : retour sur l'exception</li> <li>■ le transfert de compétences (!)</li> <li>■ rétroactions positives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retour sur ses habiletés en voile : description des émotions vécues, des habiletés nécessaires, etc.</li> <li>• Si elle est en mesure d'être apte et confiante en voile, elle peut être apte et confiante dans d'autres domaines de sa vie</li> <li>• Quelles sont les aptitudes utilisées en voiles qui peuvent être transférées en milieu scolaire</li> <li>• Recadrage : elle peut se faire confiance et être fière d'elle car elle possède des forces de caractère</li> </ul>	<p>Savoir technique (<b>procédure à suivre avec support écrit dans mon guide de la thérapie brève</b>)</p> <p>Savoir scientifique (<b>interventions basées sur des écrits de thérapeutes et leur expérience clinique</b>)</p> <p>Savoir pratique (<b>ajustement en fonction des réponses de la cliente</b>)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Choix d'une solution et application</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Parler avec sa mère</li> <li>✦ Rester dans son programme actuel</li> <li>✦ Résister aux tendances boulimiques (consulter les spécialistes à ce niveau)</li> </ul>	
<p>Dernières rencontres :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bilan</li> <li>■ Ressortir les réussites (dans ce cas-ci)</li> <li>■ S'assurer que la cliente peut nommer des ressources (intérieures et références externes) et les utiliser par elle-même au moment opportun</li> </ul>	<p>« <b>Que retiens-tu de cette expérience? Que vas-tu faire dans telle ou telle circonstance?</b> »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Normaliser les écueils possibles : indiquer qu'il est possible que des difficultés ultérieures surviennent et dédramatiser cette possibilité</b></li> <li>• <b>Faire ressortir les habiletés et compétences de la personne</b></li> </ul>	<p>Savoir technique (<b>procédure à suivre avec support écrit dans mon guide de la thérapie brève</b>)</p> <p>Savoir scientifique (<b>interventions basées sur des écrits de thérapeutes et leur expérience clinique</b>)</p> <p>Savoir pratique (<b>ajustement en fonction des réponses de la cliente</b>)</p>

#### d. Finalités et enjeux de la situation professionnelle

Le but ultime de la profession est, selon moi, d'améliorer la qualité de vie du client. Pour ce faire, le psychologue doit amener son client à développer des outils lui permettant de résoudre ses difficultés de façon autonome. Cette finalité est d'ailleurs reprise par l'Ordre des psychologues du Québec sur leur site internet :

*« Elle [la thérapie] a pour but de favoriser chez le client des changements significatifs dans son fonctionnement cognitif, émotionnel, comportemental, dans son système interpersonnel, dans sa personnalité, dans son état de santé. Il s'agit d'un processus qui va au-delà d'une aide visant à faire face aux difficultés courantes ou d'un rapport de conseils ou de soutien. »<sup>1</sup>*

De la situation professionnelle découlent des enjeux dans trois sphères : le professionnel en tant que tel, le client et aussi le milieu de travail. Ces trois sphères seront explicitées dans les paragraphes suivants.

Le **professionnel** devra apprendre à gérer les émotions qui se dégagent des entrevues (autant les siennes que celles du client) et à intervenir de manière professionnelle et utile, dans le sens où l'intervention permet d'ouvrir et d'améliorer la communication au lieu de la restreindre. Cette ouverture du client est un facteur-clé du succès thérapeutique (Lecompte, dans Nancy, 2001). Le psychologue se doit aussi de maintenir une relation thérapeutique de qualité, entretenir un lien de confiance tout en maintenant une distance professionnelle. En effet, un code de déontologie très rigoureux et une procédure d'évaluation systématique encadrent la pratique professionnelle de la psychologie<sup>2</sup>. Le psychologue vise donc le développement de l'autonomie du client tout en protégeant son regard critique.

Le **client**, quant à lui, arrive en consultation avec de multiples enjeux personnels. En effet, s'il consulte, c'est parce que quelque chose ne va pas. Il arrive avec des attentes mais aussi des craintes. Le client souhaite surtout se débarrasser une fois pour toutes de sa souffrance psychique, comprendre ce qui l'a mené à cet état émotif négatif et trouver des solutions à ses difficultés. Il veut trouver une personne qui le comprendra, qui l'écouterait sans le juger. Il cherche toutefois à « protéger son moi » des « attaques » possibles ou des émotions difficiles que peuvent engendrer une démarche thérapeutique; cela l'amène parfois à censurer ses propos et taire une partie de l'information qui aiderait le thérapeute à mieux saisir sa problématique. Lecompte (dans Nancy, 2001) affirme que 61% des clients omettent des informations cruciales lorsqu'ils consultent. Le client vise la finalité du processus thérapeutique; il veut améliorer sa qualité de vie, mais tout en se protégeant, à sa manière.

Le **milieu** de travail du psychologue peut susciter également des enjeux. Il faut s'assurer que le plus grand nombre possible de jeunes reçoive de l'aide. Il faut aussi maintenir des services aux étudiants dans un contexte de restrictions budgétaires, sensibiliser le personnel à l'impact des difficultés psychologiques des étudiants sur leur rendement scolaire, assurer un équilibre entre prévention et gestion des crises, etc. Il faut jongler également avec le désir d'aider ses clients et le besoin de maintenir une clientèle et un revenu. On doit donc concilier les besoins du client, la finalité de la démarche thérapeutique et les contraintes matérielles et humaines que le milieu impose.

<sup>1</sup> Source : Ordre des psychologues du Québec. La psychothérapie [en ligne] <http://www.ordrepsy.qc.ca/opqv2/fra/cont.asp?fk1=42&fk2=44&fk3=51> (page consultée le 23 mai 2007).

<sup>2</sup> Voir le code de déontologie sur le site de l'Ordre des psychologues du Québec. : <http://www.ordrepsy.qc.ca>

### e. Valeurs habituellement véhiculées en psychologie clinique et attitude essentielle d'un psychologue

Une valeur est un « idéal recherché par les individus » (Roy, 2007) qui structure et guide nos représentations et nos actions (Bréchon, dans Roy, 2007) et ce, tant au niveau professionnel que personnel. Elle fait partie et reflète une partie de notre identité, d'où son importance.

Quelles sont les valeurs en jeu dans la situation professionnelle d'un psychologue? Le professionnalisme est une valeur incontournable dans toute profession. En psychologie, cela se traduit entre autres par une attitude de compréhension et de compassion, et par un souci de viser le développement optimal du client par le biais d'interventions rigoureuses. Les psychologues sont tenus au respect d'un code de déontologie très strict où tout écart de conduite, tout conflit d'intérêt potentiel peut être sanctionné. Le professionnalisme représente donc une éthique de travail centrée sur le bien-être du client. Cette valeur est à la base de toutes les interventions que nous faisons, comme psychologue, auprès de nos clients. Elles devraient l'être, du moins.

Du professionnalisme découle l'attitude essentielle d'un bon psychologue, soit la non-directivité. Le lieu thérapeutique, pour qu'il soit efficace pour le client, se doit de lui permettre d'atteindre la finalité explicitée au point précédent. Le client doit apprendre à régler ses problèmes par lui-même et trouver en lui les ressources nécessaires pour faire face à la réalité extérieure au cadre thérapeutique. En effet, le thérapeute peut avoir une idée bien précise (et subjective) de ce qui est le mieux pour le client; mais si ce dernier dépend de l'opinion d'autrui, dans ce cas-ci d'un thérapeute, pour régler ses problèmes, en quoi la thérapie lui aura-t-elle été bénéfique? Un thérapeute « guide » et non-directif instaure un climat de maturité et d'autonomie avec le client qui, s'il s'implique adéquatement dans le processus, en sortira gagnant.

Malgré l'approche thérapeutique centrée sur les solutions, développée au cours de ma pratique, je suis toujours demeurée fidèle à la vision fondamentalement humaniste de l'humain telle que présentée par les grands maîtres à penser de cette approche. Rogers et Maslow ont donné leurs lettres de noblesse aux techniques reconnues aujourd'hui comme des incontournables de la relation d'aide : l'écoute empathique, la neutralité bienveillante (autant que faire se peut...) et l'acceptation la plus inconditionnelle possible du client. Pour moi, un thérapeute non-directif, qui guide le client à l'aide d'interventions rigoureuses, sans dicter ses conduites, est un thérapeute professionnel.

Ces valeurs et cette attitude essentielle ne peuvent se mettre en place sans la capacité du thérapeute de tolérer l'ambiguïté. Tolérer les silences angoissants, mais tolérer aussi le fait qu'il n'y a parfois rien à faire pour le client. Tolérer la résistance du client et rajuster les transferts émotifs qui se produisent en cours de séance. Tolérer le paradoxe d'être un bon guide avec le fait d'avoir à être plus directif avec certains clients. Tolérer le souhait d'être bienveillant avec la difficulté d'être neutre, le souhait d'écouter avec le besoin de confronter certains clients. Bref, gérer les paradoxes qui se dégagent de la relation thérapeutique.

Parfois, la tolérance (ou la gestion!) de l'ambiguïté n'est pas suffisante. Entre le principe, relié à la valeur, et l'application, il existe un écart qui oblige le psychologue à modifier ses pratiques. Comme psychologue, je souhaite être la plus non-directive et bienveillante possible, mais parfois je ne le suis pas, et parfois ce n'est tout simplement pas possible. Je veux bien laisser le client aller à son rythme, mais s'il prend une tangente inutile ou nuisible, je dois ramener le client et l'encadrer davantage.

La plupart des psychologues se rendent compte, en cours de carrière, que l'application à la lettre des principes d'intervention liés à une approche est difficile à faire ou n'est pas pertinente. C'est pour cela qu'un courant éclectique s'est développé en psychologie.

L'éclectisme est un principe philosophique qui suggère de prendre les idées les plus conciliables plutôt que de bâtir de nouveaux « systèmes » de pensée<sup>1</sup>. Par éclectisme en psychologie, on entend le fait d'utiliser les pratiques les plus pertinentes de chaque approche thérapeutique (psychanalytique, cognitive-behaviorale, humaniste-existentielle, systémique, etc.) en fonction de la situation du client.

L'éclectisme renvoie à mes valeurs professionnelles comme psychologue. Par professionnalisme, je vais adapter mon attitude essentielle, s'il le faut, pour le bien du client. Je n'ai peut-être pas eu à le faire avec Julie, mais je l'ai fait avec d'autres clients, pour le mieux.

## II. PRÉSENTATION DE LA SITUATION DE FORMATION : LE COURS DE COMMUNICATION ET INTERACTIONS

### a. Présentation du cours

L'Ordre des psychologues du Québec indique clairement, dans sa définition de ses actes professionnels<sup>2</sup>, qu'une des caractéristiques du métier de psychologue concerne l'application de modalités thérapeutiques basées sur la communication. Afin d'exercer le métier de psychologue en milieu collégial, un intervenant doit développer des habiletés en **communication humaine**, plus particulièrement en écoute active. Cela implique la compréhension des mécanismes de la communication tels le langage verbal et non verbal, la perception, le rôle des erreurs cognitives et de l'estime de soi sur la communication, l'impact des communications interpersonnelles sur le développement identitaire, et ainsi de suite. Il faut aussi utiliser des techniques de communication, comme par exemple des rétroactions et des messages affirmatifs, dans des situations précises. Mais l'écoute active demeure l'élément de communication le plus important pour un psychothérapeute. Le cours de *Communication et interactions* étant le cours qui aborde le plus le phénomène de la communication, nous utiliserons certaines leçons de ce cours comme représentation d'une situation de formation.

Le cours *Communication et interactions* (350-914) est offert en troisième session de programme de sciences humaines, profil individu. Il est précédé du cours *d'Initiation à la psychologie* et du cours de *Psychologie du développement humain*. La compétence initiale du cours 350-914 était « *d'appliquer à la compréhension du phénomène humain, dans des situations concrètes, des notions disciplinaires* ». Cette compétence s'est transformée localement afin d'inclure la dimension de la communication parmi les compétences à développer dans le parcours des étudiants de sciences humaines : « *Appliquer les principaux concepts provenant de la psychologie sociale et de la psychologie de la communication à la compréhension de situations concrètes d'interaction sociale*. ». Je vais démontrer sous peu qu'à l'intérieur de ce cours, on traite d'éléments liés à la situation professionnelle du psychologue.

Il est essentiel de noter, à ce stade-ci du travail, que les professeurs du secteur préuniversitaire sont dans une situation particulière en ce qui a trait à la capacité de transposer des situations de formation à partir d'une situation professionnelle. Un professeur de Soins infirmiers, par exemple, doit apprendre à ses élèves des manœuvres que les futures infirmières auront à appliquer en direct, une fois leurs études terminées. Tandis que l'enseignement de la psychologie en milieu collégial ne mène pas à la profession une fois le DEC en sciences humaines terminé. Les élèves et le professeur abordent ensemble les bases de la psychologie afin que les apprenants développent des fondements théoriques dans cette matière, fondements accompagnés d'une méthodologie de travail (savoirs faire) et de savoirs être.

---

<sup>1</sup> Tiré du Petit Robert 2004.

<sup>2</sup> Voir p. 6 du présent travail.



### b. Tableau des savoirs professionnels en lien avec le cours de Communications et interactions

Le tableau présenté dans les pages qui suivent reprend les savoirs exposés dans le plan cadre de *Communication et interactions*. J'y établis des parallèles avec les savoirs de la situation professionnelle, décrits à la cinquième colonne du tableau. J'ai dégagé les savoirs professionnels à l'aide de la description des actes professionnels du cas de Julie, conjuguée à la lecture des trois types de savoirs contenus dans le plan cadre de 914. Les éléments surlignés reprennent les savoirs reliés aux éléments de compétence et impliqués, selon moi, dans le travail de psychologue en milieu collégial.

<b>Énoncé de la compétence</b> : Appliquer les principaux concepts provenant de la psychologie sociale et de la psychologie des communications à la compréhension de situations concrètes d'interaction sociale.				
<b>Éléments de la compétence</b> <i>L'action dont l'élève doit être capable</i>	<b>Objets d'apprentissage</b> <i>Ce que l'élève doit savoir pour réussir l'action attendue</i>			<b>SAVOIRS DE LA SITUATION PROFESSIONNELLE</b>
	<b>SAVOIRS</b> (connaissances)	<b>SAVOIR-FAIRE</b> (habiletés)	<b>SAVOIR ÊTRE</b> (attitudes, qualités personnelles)	
<b>Élément 1</b>  Identifier les différentes formes d'interactions sociales.	Les interactions ponctuelles  Les relations interpersonnelles  Les groupes informels (groupes d'amis, groupes de loisirs, etc.)  Les groupes de tâches (équipes de travail professionnel, équipe de travail scolaire, etc.)	1) Reconnaître les caractéristiques propres aux différentes situations de comportement social	Sens de l'observation  Rigueur	.

<p><b>Élément 2</b></p> <p>Utiliser des notions disciplinaires et concepts de psychologie sociale et de psychologie de la communication applicables aux situations d'interaction et de communication humaine.</p>	<p><b>Aspects intrapersonnels</b></p> <p>Perception de soi (estime de soi, concept de soi, etc.)</p> <p>Perception sociale (étapes de la perception, facteurs influençant la perception humaine, distorsions perceptives, etc.)</p> <p>biais perceptifs, préjugés, stéréotypes, etc.</p> <p><b>Aspects situationnels et interpersonnels</b></p> <p>Notions d'influence sociale (comportement individuel et de groupe, facteurs culturels, conformisme, soumission à l'autorité, leadership, etc.)</p> <p>Le contexte (type de tâche, témoins, environnement, activation physiologique, etc.)</p> <p><b>Processus de la communication</b></p> <p>Mécanisme de base de la communication</p> <p>Langage verbal et non verbal</p> <p>Facteurs facilitants ;</p>	<p>2) Définir les notions présentées</p> <p>3) Reconnaître les mécanismes de communication et facteurs situationnels en jeu dans une situation d'interaction humaine</p> <p>4) Reconnaître l'impact des comportements et attitudes sur l'interaction humaine</p> <p>5) Expliquer des comportements sociaux à l'aide de mécanismes impliqués dans les communications et interrelations humaines</p> <p>6) Préparer et fournir du feedback</p>	<p><b>Introspection</b></p> <p>Volonté d'analyser ses habiletés de communication</p> <p><b>Objectivité</b></p> <p>Reconnaissance de ses forces et de ses faiblesses en matière de communication et d'interrelation avec autrui</p> <p>Sens de l'observation</p> <p>Discernement</p>	<p>Notion de perception et de cognition :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Croyances irrationnelles, distorsions perceptuelles</li> <li>■ Impact sur estime de soi et évaluation des situations</li> </ul> <p>Notions de communication fondamentale : utilisation du langage verbal et non verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Signaux phatiques (<i>hum</i>, <i>hum...</i> réponse aux propos de l'interlocuteur qui démontre qu'on suit et qui l'encourage à poursuivre)</li> <li>■ Rétroactions verbales</li> <li>■ Compréhension du mécanisme de la communication (émetteur, récepteur, rétroaction, message, etc.) et de la conversation (amorçe, vif du sujet, clôture, etc.)</li> <li>■ Lecture du comportement non verbal du client</li> <li>■ Écoute efficace et non efficace, donc écoute active/compréhensive, reflet et reformulation</li> <li>■ Messages affirmatifs</li> </ul>
---	---	--	---	--

<p><b>Élément 3</b></p> <p>Employer une stratégie pour étudier les situations d'interaction et pour suggérer des modifications de conduites.</p>	<p>obstacles à la communication</p> <p>Attitudes à l'égard d'autrui (gestion du travail en équipe, feedback, messages au je, etc.)</p> <p>Résolution de problèmes et de conflit</p>	<p>7) Considérer les aspects intrapersonnels, situationnels et propres à la communication en jeu dans les comportements sociaux présentés</p> <p>8) Utiliser les notions appropriées selon le comportement social étudié</p> <p>9) Évaluer la pertinence d'une interaction en fonction des notions acquises</p> <p>10) Suggérer des modifications de conduites.</p>	<p>Rigueur</p> <p>Regard critique</p> <p>Objectivité</p> <p>Écoute active</p> <p>Ouverture</p> <p>Discernement</p>	
--	---	---	--	--

Si l'on reprend le cas réel de Julie, exposé précédemment dans ce travail, on voit que tous les savoirs professionnels ciblés dans ce tableau ont été impliqués dans sa démarche thérapeutique. Premièrement, Julie entretenait des croyances irrationnelles quant aux performances scolaires qu'elle devait obtenir et sur le contrôle qu'elle devait exercer sur son corps. Elle semblait avoir aussi des distorsions perceptuelles au sujet de sa valeur personnelle, ce qui avait un impact sur son estime de soi. Dans un deuxième temps, en tant que psychologue, j'ai utilisé les éléments de communication indiqués (les signaux phatiques, la rétroaction verbale, l'écoute active et autres). Je me devais de bien comprendre les mécanismes de la communication pour optimiser mes interventions. La cliente utilisait également des éléments de communication, et cela contribuait indubitablement à nos échanges.

Les savoirs professionnels décrits se retrouvent parmi les éléments de compétence du cours de *Communication et interactions*. Nous abordons en effet les savoirs concernant les mécanismes de la communication et les éléments la composant et l'influençant. À travers la thérapie, le psychologue est aussi amené à faire appel à l'ensemble des savoirs faire explicités pour le cours. Le cas de Julie ne fait pas exception. Je devais reconnaître les particularités de sa situation scolaire et familiale (élément 1). Il fallait que je fasse ressortir l'impact de ses comportements et de ses réactions sur ses communications avec autrui (él. 4). Je devais préparer mes interventions et réagir aux siennes, donc faire des feedbacks (él. 6), évaluer la pertinence de mes interventions et de mes questions (él. 9) et m'ajuster selon le contexte et ma cliente à l'aide des connaissances dont je disposais (él. 8). J'avais parfois aussi à recadrer des croyances ou lui faire des remarques, ce qui pourrait être relié au dernier savoir faire décrit (él.10), soit la suggestion de modification de conduites. Tout ceci me demandait de considérer la réalité de ma cliente dans l'analyse que je faisais de son problème (ce qu'on peut relier à l'élément 7).

Les savoirs être associés au cours de *Communication et interactions* sont tout aussi sollicités en thérapie : rigueur, objectivité, sens de l'observation, capacité d'introspection et volonté d'analyser ses habiletés de communication (autant de la part du client que du thérapeute) et discernement sont indissociables du contexte professionnel thérapeutique.

### c. Situation de formation la plus reliée à la situation professionnelle

La situation de formation portant sur le thème de l'écoute est certainement la plus reliée à la profession de psychologue. Pendant cette leçon, nous définissons ce qu'est l'écoute et nous démontrons que l'écoute se manifeste par les rétroactions qu'un récepteur fera à la suite de l'écoute du message d'un émetteur. Nous départageons ensuite l'écoute non efficace de l'écoute efficace. À l'aide des théories de Mucchielli (1988), nous identifions les différents styles d'écoute non efficaces suivants :

- L'écoute évaluative : type d'écoute dont les rétroactions sont teintées d'un jugement sur le message qui vient d'être partagé (ex. : « *Tu t'en fais beaucoup trop pour rien* »);
- L'écoute investigatrice : suite au message confié, le récepteur (celui qui écoute) ne fait que poser des questions, démontrant qu'il n'a entendu qu'une partie du message, et pas nécessairement la bonne (ex. : « *Ton copain t'a largué hier? Que t'a-t-il dit exactement?* »);
- L'écoute de soutien : type d'écoute qui amène le récepteur à employer des messages d'encouragement, parfois clichés, du genre : « *T'en fais pas, ça va s'arranger* », et suggère en quelque sorte des promesses qu'on ne peut garantir. Cette écoute se veut positive mais passe souvent à côté de l'objectif de l'émetteur qui souhaite une reconnaissance de la détresse qu'il vit;
- L'écoute de type solution immédiate : comme son nom l'indique, cette écoute amène le récepteur à offrir des conseils, des solutions toutes faites, au problème communiqué par l'émetteur. Ces solutions sont toutefois biaisées car jugées bonnes par le récepteur mais pas nécessairement adéquates pour le problème de l'émetteur (ex. : « *Oublie ça, ça sert à rien de s'en faire* »);
- L'écoute interprétative : style d'écoute où le récepteur analyse le contenu du message de l'émetteur et émet des hypothèses quant aux sources des problèmes de l'émetteur (ex. : « *Tes difficultés amoureuses proviennent probablement d'une crainte de l'engagement...* »).

Ces styles d'écoute sont jugés plus ou moins efficaces car ils démontrent une écoute biaisée ou partielle du message. L'écoute joue un rôle primordial dans l'optique que le but d'une communication, c'est qu'elle se poursuive et qu'elle permette l'ouverture de soi et la compréhension mutuelle. C'est pour cette raison que l'écoute active est le style d'écoute le plus associé à l'écoute efficace; par le biais du reflet et de la reformulation, on atteint non seulement l'objectif d'une bonne communication en psychothérapie, mais aussi d'une bonne communication telle qu'analysée dans le cours de *Communications et interactions*.

Le reflet se résume par la capacité à nommer les émotions qui se dégagent des propos et des réactions d'un client. La reformulation concerne plutôt la nécessité de résumer dans ses propres mots le contenu du message verbal du client. Ces deux techniques d'écoute active permettent d'entrer en contact avec le client, de démontrer notre intérêt et notre volonté de comprendre le client et d'entretenir la relation d'aide. Cela permet aussi au thérapeute de démontrer sa capacité d'écoute et d'empathie. Cette habileté peut être utilisée par tous afin d'avoir une bonne écoute et améliorer ses relations avec autrui (ou être considéré tout simplement comme un bon communicateur!).

Une fois ces styles d'écoute abordés, les élèves doivent identifier, par le biais de tests plus ou moins psychométriques, leurs propres styles d'écoute. Pour terminer, les élèves ont à analyser une mise en situation et fournir des rétroactions où sont utilisés reflets et reformulation. Ils pratiquent ainsi leurs connaissances procédurales (Barbeau, Montini et Roy, 1997). Il faut noter

qu'on ne pratique pas à outrance ces habiletés car le but du cours n'est pas que les élèves en viennent à faire de la relation d'aide, mais qu'ils départagent les concepts pour mieux les identifier et les analyser par la suite.

#### **d. Parallèle entre la situation professionnelle et la situation de formation**

De façon globale, on peut se rendre compte que les savoirs professionnels identifiés pour le métier de psychologue en milieu collégial sont davantage alignés sur les savoirs faire reliés au cours de *Communication et interactions* que sur les savoirs (aussi appelés les connaissances déclaratives). Je réalise ainsi que la situation professionnelle colore plus que je ne le croyais la situation de formation. Les savoirs scientifiques reliés à la communication m'aident à développer mes savoirs pratiques de psychologue; j'accorde probablement de la crédibilité aux compétences et aux contenus faisant l'objet du cours de Communication et interactions parce que sans m'en rendre compte, à travers les savoirs faire, ils représentent ce que je fais comme psychologue. Mais ce constat est occulté par le fait qu'en tant que professeur, on se concentre beaucoup sur les savoirs qu'on doit aborder au détriment des savoirs faire et des savoirs être. Comme l'affirme Martinand (1986, 2001 dans Lapiere 2007), si la référence principale en formation technique est la situation professionnelle, la référence de base en formation préuniversitaire est le savoir savant. Mais les savoirs faire et les savoirs être sont toutefois aussi importants que la « matière » à voir (les savoirs savants). Entre autres, ils justifient la pertinence des contenus à aborder et les choix didactiques et pédagogiques que nous faisons comme prof.

Autre constat : la priorité donnée à certains savoirs savants reflète plus qu'on ne peut le penser notre pratique professionnelle. L'exemple du thème de l'écoute est éloquent en ce sens. Lorsqu'on regarde la colonne des savoirs du plan cadre de 350-914, on remarque que l'écoute n'est pas un thème qui est spécifiquement indiqué. Toutefois, il est nécessaire de l'aborder si on veut traiter de manière efficace les notions de mécanisme de communication, de feedback et d'affirmation de soi. Mon argumentation repose en partie sur la « logique », car toutes les théories portant sur la structure de la communication humaine font ressortir la place de l'écoute dans la dynamique de la communication. Mais ce qui me semble logique provient aussi de mes expériences cliniques. Plusieurs clients, dont Julie, venaient consulter car ils ne trouvaient pas, dans leur entourage immédiat, une personne qui, même si elle les aimait beaucoup, les comprenait et les écoutait vraiment. Pourtant, les proches posaient des questions, donnaient des conseils, essayaient de les encourager. Sans le savoir, les proches de mes clients employaient des styles d'écoute inefficaces tels que décrits par Mucchielli. Et par le style de rétroactions que je faisais comme psychologue, rétroactions basées essentiellement sur l'écoute active, je parvenais davantage à aider mes clients. Forte de ce constat, j'ai poussé le thème de l'écoute en 350-914 et j'ai basé mes arguments sur mon expérience clinique.

Cet exemple illustre le rapport de comparaison que Martinand (2001; dans Lapiere 2007) établit entre la pratique sociale de référence –et, par ricochet, la situation professionnelle- et la situation de formation. Le milieu professionnel fournit des exemples ou des activités qui peuvent être récupérées en situation de formation afin de permettre l'intégration des connaissances déclaratives et procédurales, des savoirs, des savoirs faire et des savoirs être. Elle permet donc de contextualiser des notions avec un regard propre à la profession.

### III. ANALYSE DE L'ARTICULATION ENTRE LA SITUATION PROFESSIONNELLE ET LA SITUATION DE FORMATION

#### a. Comparaison des finalités de la profession de psychologue en milieu collégial et celles de la situation de formation en Communication et interactions

Si je résume la finalité de la profession de psychologue en milieu collégial (décrite à la section I.d. de ce travail), je dirais que le but d'une relation thérapeutique est d'aider le client à améliorer son sort. L'Ordre des psychologues reprend bien cette idée lors qu'il affirme que : « [le processus thérapeutique] va au-delà d'une aide visant à faire face aux difficultés courantes ou d'un rapport de conseils ou de soutien »<sup>1</sup>. À travers notre métier, nous cherchons à amener le client vers un mieux-être, à bonifier sa qualité de vie.

L'objectif terminal de la compétence locale du cours de *Communication et interactions* s'énonce comme suit : « Appliquer à la compréhension des conduites interpersonnelles, des notions disciplinaires de psychologie sociale et de la psychologie de la communication. » Comme professeur d'un cours post-secondaire, formé dans une approche traditionnelle de l'enseignement, on souhaite que les élèves décèlent les concepts qu'on leur enseigne parmi des exemples concrets et qu'ils fassent les liens qui s'imposent.

Les finalités de la situation professionnelle et de la situation de formation sont différentes si on s'attarde seulement au libellé de la compétence locale. D'un côté, on veut participer à l'amélioration du bien-être de nos clients et de l'autre, on veut que les élèves appliquent des notions. Pourquoi cette différence? Aucune réponse ne peut être une certitude dans ce dossier; seules des hypothèses peuvent être formulées.

Pour commencer, on peut affirmer que le questionnement à l'origine de la finalité la situation professionnelle et le questionnement à la base de la finalité de la situation de formation ne sont pas les mêmes, et le but n'était pas qu'ils soient identiques; ces deux situations ne sont pas isomorphes comme le prétend Raisky (1999). Encore une fois, on ne forme pas des psychologues; on apprend aux élèves la base théorique et méthodologique de cette science, en incluant des attitudes (savoir être) et quelques habiletés (savoirs faire).

On peut ajouter, comme autre hypothèse, que le libellé initial de la compétence, soit « *appliquer à des situations concrètes, des notions disciplinaires* » est franchement n'importe quoi. C'est une compétence fourre-tout assurant la pérennité de plusieurs cours de sciences humaines au-delà de la Réforme. Par exemple, le département de psychologie souhaitait maintenir les cours de communication; ils ont donc défini une compétence locale à partir de la compétence initiale pour qu'elle corresponde au cours de Communication et interactions tel que nous le connaissions. Le libellé initial de la compétence est vague, très difficile à mettre en place et à évaluer auprès des élèves. Difficile dans ce cas-ci de voir des parallèles entre situation professionnelle et situation de formation.

On peut supposer également que l'esprit de ce qu'est une compétence n'a pas été bien compris par l'équipe de concepteurs (dont je fais partie) du plan cadre du cours 350-914. Nous avons en effet redéfini les éléments de compétence de façon intuitive jusqu'à un certain point, et en partie pour satisfaire les exigences formulées par les conseillers pédagogiques et les adjoints aux études en ce qui concerne l'épreuve finale. Ce faisant, nous avons établi des éléments de

---

<sup>1</sup> Source : Ordre des psychologues du Québec. La psychothérapie [en ligne] <http://www.ordrepsy.qc.ca/opqv2/fra/cont.asp?fk1=42&fk2=44&fk3=51> (page consultée le 23 mai 2007).

compétence et des savoirs qui manquent peut-être de cohérence selon l'esprit de l'approche par compétences.

Finalement, il est possible que l'équipe de concepteurs du plan cadre se soit concentrée davantage sur les savoirs et sur leurs pratiques antérieures dans ce cours et moins sur « la source » véritable de ce cours, au-delà du libellé de compétence que nous avons. Cela nous a amenés sans doute à effectuer une réflexion partielle, intelligente mais dans l'ordre inverse de ce que l'approche par compétence nous demande. Nous ne nous sommes pas posés toutes les bonnes questions, à savoir quel était l'objectif terminal face à ce cours, pourquoi donner un cours de psychologie de la communication, quelle était l'attitude essentielle qu'il fallait avoir pour être un bon communicateur, quelles sont les sources de nos sources... Ou peut-être avons nous des réponses trop divergentes à ces questions.

Ceci dit, les finalités de la profession de psychologue et celles que j'ai données du cours de *Communication et interactions* se ressemblent beaucoup plus que je ne l'aurais anticipé. En effet, la définition plutôt froide de la compétence de *Communications et interactions* ne résume pas vraiment l'esprit du cours, du moins la compréhension que j'en ai. Comme pédagogue/didacticienne/ clinicienne, je souhaite qu'en plus de faire des liens théoriques et d'appliquer des concepts, les étudiants améliorent leur communication : je veux qu'ils sortent du cours en ayant appris non seulement des notions théoriques, mais une nouvelle façon de se regarder ainsi qu'un meilleur répertoire de stratégies de communication. Les élèves me confirment que communiquer n'est pas une chose simple, qu'ils se sentent parfois dépourvus et qu'ils sentent leur entourage dépourvu aussi. Je désire donc, comme professeur et psychologue, améliorer le sort de mes étudiants et les amener à appliquer des savoirs reliés à la communication, au-delà du niveau théorique ou abstrait sous-entendu dans le plan cadre de 350-914.

Contrairement à ce que je croyais, je ne fais pas seulement qu'appliquer les plans cadres qui me sont dictés; je les adapte et je leur apporte une touche professionnelle. Je mets l'accent sur certains thèmes, je justifie la pertinence de certaines connaissances déclaratives et de connaissances procédurales (des stratégies de communication inspirées des savoirs faire reliés au cours) et je fournis des exemples grâce à l'expérience clinique que j'ai développée au cours de ma carrière, en milieu collégial ou ailleurs. Moi qui pensais que ce qui était essentiel l'était par définition, parce que c'était écrit dans les livres ou dans les plans de cours de mes collègues... Je me rends compte que c'est essentiel parce que je décide que ce l'est! Je suis la première étonnée de ce constat!

### **b. Rapports élèves aux savoirs : difficultés rencontrées**

Lorsqu'on demande aux étudiants s'ils considèrent être bien écoutés par les gens de leur entourage, ou si, de manière générale, les gens écoutent bien, la réponse est plus souvent qu'autrement négative. Ce n'est pas seulement les clients en thérapie qui déplorent l'écoute inefficace qu'ils perçoivent et le défi que pose une écoute de qualité. Malgré ce consensus et l'ouverture que manifestent les étudiants au sujet de l'écoute, ce thème peut être considéré comme une connaissance-obstacle (Boucher, 2002).

Les étudiants ont effectivement de la difficulté à bien cerner ce qu'est l'écoute active et à l'appliquer. Cette difficulté est au départ reliée à une question de sémantique. Dans les manuels de cours de 350-914, tout comme dans la théorie en psychologie de la communication, l'écoute compréhensive est le terme employé afin de désigner l'écoute active. J'ignore exactement pourquoi ce synonyme est utilisé; peut-être est-ce afin de distinguer la science de la psychologie du milieu clinique. Beaucoup de gens maintiennent des réticences au

sujet de la consultation; utiliser une terminologie différente rend peut-être la théorie plus accessible à tous et chacun.

Il n'en demeure pas moins qu'une certaine confusion émerge de la notion d'écoute active. Pour les étudiants, l'écoute active ou compréhensive est présente à partir du moment où le récepteur répond « je comprends » ou « je te comprends » aux propos de son interlocuteur, alors que l'écoute active implique une reformulation des propos de l'émetteur et un reflet des émotions qui se dégagent. Ils ont aussi tendance à voir comme auxiliaire l'écoute de solution immédiate ou de soutien, qui est associée à des interventions moins efficaces au plan de la communication. Ils sont habitués à utiliser ces styles et ne voient pas toujours qu'ils traduisent de la sympathie et non de l'empathie. Ils invoquent le fait d'avoir aidé en donnant des conseils; ils ont alors de la difficulté à comprendre que les conseils peuvent ne pas convenir aux personnes qui les reçoivent, allant ainsi à l'encontre d'une bonne écoute.

Même lorsque l'inefficacité de certaines interventions faisant appel aux types d'écoute non aidante/ est clairement démontrée, la notion d'empathie demeure difficile à saisir pour plusieurs élèves. Il semble y avoir une connotation péjorative à la notion d'écoute active; lorsqu'on décrit le concept la première fois, les étudiants ont l'impression que faire preuve d'empathie équivaut à « jouer au psychologue » et qu'on ne peut réagir ainsi au propos d'un proche dans le quotidien. Toutefois, lorsqu'on décortique la notion, qu'on la pratique et qu'on discute de manières et de contextes où l'écoute active pourrait être appliquée, les étudiants réalisent la pertinence de modifier leur façon d'écouter et de réagir aux propos de leur entourage. Sans en faire des psychologues, on parfait leurs habiletés de communicateur et on améliore leur sort... N'est-ce pas là notre objectif?

### **c. Liens entre la lecture de la situation professionnelle et la lecture de la situation de formation**

#### **i. Savoirs à enseigner**

Une fois tous les parallèles établis entre la situation professionnelle et la situation de formation, il nous faut constater tout de même que le cours de *Communications et interactions* n'est pas basé uniquement sur la profession de psychologue. Les savoirs enseignés portant sur les types de groupes, les facteurs culturels, le leadership, le travail en équipe et les conflits, pour ne nommer que ceux-là, ne sont pas liés explicitement au métier de psychologue. Certes, tous les thèmes abordés dans un cours de communication peuvent être impliqués dans un contexte de psychothérapie, car faire de la thérapie implique obligatoirement communiquer. Toutefois, tout ce qui concerne la communication n'est pas exclusif à la thérapie; on ne s'est pas inspiré directement du contexte clinique pour bâtir le cours de Communication et interactions, mais bien des théories provenant de la psychologie de la communication et de la psychologie sociale. Et les psychologues chercheurs de ces branches de la psychologie ont étudié la communication de l'ensemble des humains, et pas seulement des individus qui entreprennent une démarche thérapeutique.

Ceci peut expliquer pourquoi le lien entre la situation de formation et les situations professionnelles des professeurs de psychologie ne nous saute pas aux yeux. Si un professeur ne fait pas la réflexion que nous avons eu à faire dans ce travail, à savoir quelles sont les relations entre son métier et ce qu'il enseigne, le professeur se contentera d'utiliser sa situation professionnelle pour illustrer les concepts abordés à l'aide d'exemples tirés de sa pratique. Et un professeur engagé tout de suite après ses études, sans expérience sur le terrain, se réfugiera



encore davantage dans l'analyse et la justification théorique des savoirs, ce qui rendra la compétence à développer chez les élèves encore plus abstraite et ambiguë qu'elle ne l'est déjà.

Mais puisque j'ai effectué cette réflexion, je peux affirmer que je ne fais pas qu'illustrer et contextualiser la matière en classe à l'aide d'exemples tirés de ma pratique antérieure; j'utilise carrément des expériences professionnelles pour valider mes savoirs et déterminer les contenus essentiels de ce cours. Le lien entre mes situations professionnelles et mes situations de formation sera dorénavant beaucoup plus évident. Merci! ☺

## **ii. Rapports des élèves au savoir**

La communication est un sujet universel, dans le sens où tout être humain a vécu des expériences de communication au cours de son existence; c'est une caractéristique inhérente à la vie humaine. Les étudiants ne font pas exception à cette réalité : ils possèdent tous un bagage et des expériences de communication particulières. Tout le monde arrive donc au premier cours avec une perception de ce qu'est la communication et une autoévaluation de leur communication.

Les biais perceptuels des professeurs quant aux habiletés des étudiants viennent parfois embrouiller la lecture que nous faisons des compétences des élèves en matière de communication. En effet, les théories sur la communication portent sur des notions accessibles pour le commun des mortels, des notions simples, faciles à comprendre, que plusieurs ont déjà expérimenté sans les nommer de manière scientifique ou sans le savoir. Les professeurs ont donc tendance à croire, à tort, que parce que les élèves ont tous déjà communiqué, ils seront en mesure d'appliquer avec succès la matière que nous leur présentons.

C'est lorsque nous passons à l'analyse et à l'application que nous constatons que les élèves évaluent mal leurs capacités; soit ils les sous-évaluent (se perçoivent comme moins compétents qu'ils ne le sont), soit ils les surévaluent (se perçoivent comme beaucoup plus aptes à communiquer que ce qui est en réalité). L'exemple sur l'écoute le démontre bien : la majorité des élèves est convaincue au départ d'offrir une écoute adéquate et de savoir ce qu'est une écoute aidante. Les élèves se rendent compte, au fil des leçons, que d'autres attitudes sont préférables et pourquoi l'écoute aidante est utile dans d'autres contextes que la psychothérapie. Les élèves affirment souvent qu'ils ont revu, à travers le cours, des savoirs qu'ils connaissaient déjà mais qu'ils n'appliquaient pas nécessairement (ou qu'ils n'appliquaient pas bien). Le cours les a donc remis en contact avec les grandes lignes d'une communication efficace et leur a permis d'effectuer un retour sur leurs habitudes de communication.

## **iii. Attitude essentielle du prof et stratégie d'enseignement**

L'attitude essentielle du psychologue relevait des notions de non-directivité et de tolérance à l'ambiguïté. Un bon thérapeute est un guide qui offre de l'autonomie à son client tout en gérant les multiples contradictions faisant partie de la relation thérapeutique. L'attitude essentielle découle de la valeur de professionnalisme qui incarne tout ce qui me tient à cœur au niveau de ma profession.

De nouveau, un lien entre la situation professionnelle et la situation de formation peut être établi. La psychologue et la professeure font partie d'une même entité : moi-même! Je suis la même personne, mais dans deux contextes de travail différents. Le professionnalisme, valeur qui sous-tend ma pratique clinique, déteint invariablement sur le reste de ma pratique professionnelle, donc sur ma façon d'enseigner. Être professionnelle, c'est être présente et

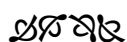
faire cheminer le client mais sans diriger sa conduite. Mais pour le faire cheminer, je dois donc le guider, mais selon moi de manière non directive; les valeurs professionnelles et l'attitude essentielle vont de pair.

J'adoptais cette philosophie lorsque je faisais du travail clinique, comme lorsque j'ai travaillé avec Julie, et je me rends compte que je fais la même chose avec mes étudiants. J'affirme à mes étudiants dès la première leçon que je considère qu'ils possèdent déjà plusieurs compétences en communication car ils ont expérimenté la communication dans leur quotidien; je vais toutefois leur présenter les plus récentes théories ainsi que des stratégies pour améliorer la communication, et ils en feront ce qu'ils voudront, une fois le cours terminé bien sûr! Je suis présente pour mes élèves, j'essaie de les guider dans leurs savoirs, savoirs faire et savoirs être, mais je ne dirige pas leur conduite.

Mes valeurs de professionnalisme sont donc tout aussi sollicitées dans mon enseignement que dans ma pratique professionnelle de la psychologie. Je tente de les faire avancer de manière optimale dans leur cheminement scolaire. Cela m'amène à une recherche constante d'outils pédagogiques plus adaptés aux différentes réalités de mes élèves. Un journal de bord? Très utile, mais certains ne sont pas prêts à entreprendre une démarche structurée d'introspection, je dois respecter ça. Des simulations? Certains ne seront pas à l'aise ou le contexte fictif ne mettra pas en valeur les capacités réelles de l'élève. Des exercices ou ateliers à l'extérieur des murs de la classe? Traiter en classe de questions socialement vives, c'est-à-dire de sujets faisant l'objet d'un traitement médiatique important, et qui peuvent être traités par plus d'une discipline (Legardez, dans Lapierre 2007)? Je suis encore en réflexion à ce sujet, mais une chose est sûre : si je n'étais pas professionnelle et non-directive, je ne me poserais pas autant de questions!

Les stratégies d'enseignement sont aussi colorées par l'attitude essentielle de non-directivité. Je suis une professeure qui souhaite être non-directive. D'après moi, il y a rarement une seule réponse aux questions des élèves, et leur perception de la psychologie et de la communication est considérée à chaque fois qu'ils interviennent en classe. Je ne veux pas leur montrer une façon de voir les choses, je veux qu'ils développent leur propre vision, une vision qui a du sens pour eux et qui les aide à comprendre le monde qui les entoure. J'aimerais beaucoup laisser les élèves cheminer à leur guise, leur présenter des notions et leur donner le temps qu'il leur faut afin d'intégrer la matière.

Je me suis toutefois rendue compte, pendant ma formation PERFORMA, qu'une professeure transmet aussi des connaissances procédurales et non seulement des connaissances déclaratives. Je dois montrer à mes élèves non seulement ce qu'est l'écoute, mais comment mettre en œuvre l'écoute active dans leur quotidien. Je dois donc leur montrer, étape par étape, les différents éléments composant une stratégie de communication (connaissance procédurale) et non prendre pour acquis que parce que j'ai défini le concept (connaissance déclarative), ils sauront comment l'appliquer. Cela m'amène parfois à être un peu plus directive que je ne le souhaiterais. Mais mon habileté à tolérer l'ambiguïté m'aide à gérer ces contradictions!



Dans ce travail, nous avons décrit la situation professionnelle du psychologue en milieu collégial et la situation de formation dans le cours de *Communications et interactions*. Nous avons par la suite analysé les parallèles et les divergences entre ces deux situations. Nous avons pu constater que la situation professionnelle avait un impact plus important qu'anticipé sur la situation de formation.

Toutefois, la réalité du milieu préuniversitaire étant ce qu'elle est, l'exercice s'est avéré difficile. La situation de formation du cours de *Communication et interactions*, qu'elle porte sur l'écoute active ou sur tout autre sujet, n'a pas été créée afin d'offrir à l'étudiant un contexte d'application d'un acte professionnel propre au métier de psychologue. Elle a été mise en place afin d'amener l'élève à pouvoir appliquer des notions de psychologie à des situations concrètes; la psychologie des communications n'est qu'un moyen, un thème parmi d'autres, choisi pour son potentiel à susciter l'intérêt des élèves pour la psychologie.

Une meilleure analyse des cibles de formation et des éléments de compétence de ce cours m'apparaît essentielle si on veut donner au cours de communication toute la validité qu'il mérite. L'analyse de pratiques sociales de référence, en complément de l'analyse des pratiques professionnelles, pourrait ouvrir la voie à d'autres révélations tout aussi intéressantes.

## Médiagraphie

BARBEAU, Denise, MONTINI, Angelo, et Claude Roy, *Tracer les chemins de la connaissance : la motivation scolaire*, Montréal, Éditions de l'AQPC, 1997.

BOUCHER, Denis. *Les connaissances-obstacles : une clé pour l'apprentissage des étudiants*. Pédagogie collégiale, volume 15, no 3, 28-30.

LAMARRE, Josée et André GRÉGOIRE. *Thérapie brève orientée vers les solutions : document de formation*. Formation offerte le 25 et 26 mars 2000.

LAPIERRE, Lise. *Notes de cours, Rapport aux savoirs et contenus à enseigner (DID-868)*, dans le cadre du programme PERFORMA de l'université Sherbrooke, 2007.

MUCCHIELLI, R. *Opinions et changements d'opinions* (4<sup>e</sup> éd.), Paris, ESF, 1988.

NANCY, Dominique. *61% des clients cachent des choses à leur psy*, FORUM, Volume 35, no 17, 22 janvier 2001.

ORDRE DES PSYCHOLOGUES DU QUÉBEC. La psychothérapie [en ligne] <http://www.ordrepsy.qc.ca/opqv2/fra/cont.asp?fk1=42&fk2=44&fk3=51> (page consultée le 23 mai 2007).

RAISKY, Claude. *Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique*. In P. Joannert et Y. Lennoir, *Sens des didactiques et didactiques du sens*. Sherbrooke, éditions du CRP, 1993.

RAISKY, Claude. *Complexité et didactique*. Éducation permanente, volume 139, no 2, pp. 37-64, 1999.

ROY, Jacques. *Les valeurs des cégépiens : portrait d'une génération*. Pédagogie collégiale, volume 20, no 4, été 2007, pp 27-30.

C.13-O.05

**Travail hors classe du cours 13*****Consignes pour les enseignants qui travaillent sur une situation professionnelle***

Vous avez déjà nommé votre situation professionnelle

Vous avez déjà élaboré le contexte de la situation

Vous avez déjà décrit les finalités de la situation

Vous avez décrit les enjeux et les avez reliés aux finalités

Vous avez explicité les valeurs qui sont habituellement véhiculées dans cette situation

Vous avez décrit complètement et précisément les actes professionnels

Vous avez signalé les savoirs pratiques, techniques et scientifiques, à même le texte

① ***Vous allez identifier les savoirs à enseigner de la situation professionnelle***

② ***Vous allez identifier la situation de formation qui est reliée à cette situation de référence et présenter les savoirs à enseigner de cette situation de formation***

③ ***Vous allez établir un parallèle entre les savoirs provenant de la situation professionnelle et les savoirs à enseigner de la situation de formation***

**REMETTRE CE TRAVAIL AU PROCHAIN COURS**

C.13-O.06

**Travail hors classe du cours 13***Pour les enseignants qui travaillent sur la construction de la situation de référence*

Vous avez identifié votre objet d'enseignement (précis et important)

Vous avez localisé cet objet d'enseignement dans le cours et situé le cours dans le programme

Vous avez explicité la finalité de cet objet d'enseignement ou de ce contenu

Vous avez décrit cet objet d'enseignement le plus clairement possible

Vous avez élaboré la carte conceptuelle

*Vous allez élaborer la trame conceptuelle*

**REMETTRE CE TRAVAIL AU PROCHAIN COURS**

C.14-O.01

**Echelles d'évaluation descriptives du 2<sup>e</sup> travail d'évaluation sommative****1<sup>er</sup> point :** *Analysez la situation de référence ou la situation professionnelle*

- ✓ Nommez cette situation de référence
- ✓ Élaborer le contexte de cette situation
- ✓ Décrire complètement et précisément les actes professionnels et signaler les SP, ST et SS
- ✓ Décrire les finalités immédiates et les enjeux
- ✓ Expliciter les valeurs qui sont habituellement véhiculées dans la situation par le professionnel.

**1<sup>er</sup> critère :** *explicitation adéquate des enjeux (5/60)*

<i>Explicitation adéquate des enjeux (5/60)</i>		
	5	Les enjeux sont décrits et clairement reliés aux finalités.
	3	Les enjeux sont décrits.
	1	Les enjeux sont identifiés.

**2<sup>e</sup> critère :** *élaboration suffisante des actes professionnels (10/60)*

<i>Élaboration suffisante des actes professionnels (10/60)</i>		
	5	Les gestes professionnels se suivent et sont décrits complètement.
	3	Les gestes professionnels sont décrits succinctement.
	1	Il y a une énumération de gestes professionnels.

**2<sup>e</sup> point :** *Expliquez l'attitude essentielle du professionnel dans cette situation***Critère :** *explicitation articulée (10/60)*

<i>Explicitation articulée (10/60)</i>		
	5	L'attitude est expliquée et argumentée par rapport à la situation.
	3	L'attitude est identifiée.
	1	Le propos est confus.

**3<sup>e</sup> point :** *Établissez un parallèle entre les savoirs provenant de la situation professionnelle et les savoirs à enseigner.***Critère :** *savoirs identifiés clairement et mis en parallèle (10/60)*

<i>Savoirs identifiés clairement et mis en parallèle (10/60)</i>		
	5	Tous les savoirs de la situation professionnelle <u>sont nommés</u> et mis <u>clairement</u> en parallèle avec les savoirs à enseigner.
	3	Les savoirs de la situation professionnelle sont mis globalement en parallèle avec les savoirs à enseigner.
	1	Des savoirs sont mis en parallèle.

**4<sup>e</sup> point :** *Faites un tableau comparatif des finalités de la situation professionnelle et de la situation de formation. Quand il y a une différence, dites pourquoi.*

**Critère :** *comparaison complète (5/60)*

<b>Comparaison complète (5/60)</b>	
5	Tous les éléments sont mis en comparaison et les différences sont <u>justifiées</u> .
3	La majorité des éléments sont comparés.
1	Peu d'éléments sont comparés.

**5<sup>e</sup> point :** *Faire des liens entre la lecture de la situation professionnelle et la lecture de la situation de formation concernant les savoirs à enseigner, les rapports des élèves aux savoirs et les stratégies d'enseignement.*

**1<sup>er</sup> critère :** *réflexion approfondie (10/60)*

<b>Réflexion approfondie (10/60)</b>	
5	La personne établit des rapports entre la situation professionnelle et la situation de formation concernant les savoirs à enseigner, les rapports des élèves aux savoirs et les stratégies; ces rapports sont de l'ordre de l'analyse ou de l'évaluation.
3	La personne établit des rapports entre la situation professionnelle et la situation de formation concernant les savoirs à enseigner, les rapports des élèves aux savoirs et les stratégies.
1	La personne établit un rapport entre la situation professionnelle et la situation de formation.

**2<sup>e</sup> critère :** *réflexion développée (10/60)*

<b>Réflexion développée (10/60)</b>	
5	Le propos est élaboré, bien orienté et cohérent.
3	Les idées se suivent.
1	Les idées sont présentées très succinctement.



**C.14-O.02****ARTICULATION ENTRE LA SITUATION DE RÉFÉRENCE ET LA SITUATION DE FORMATION  
TRAVAIL D'ÉVALUATION SOMMATIVE NO 2**

*(Pour ceux qui travaillent sur la construction de la situation de référence)*

9. Identifier un objet d'enseignement ou un contenu précis et important faisant partie de vos contenus de cours.
10. Localiser cet objet d'enseignement dans le cours et situer le cours dans le programme.
11. Expliciter la finalité de cet objet d'enseignement ou de ce contenu.
12. Décrire cet objet d'enseignement le plus clairement possible (vous faites la description à un novice).
13. Élaborer la carte conceptuelle (facultatif)
14. Élaborer la trame conceptuelle.
15. Pour chaque classe de situations, expliciter en quoi elle constitue une référence et en quoi consiste cette référence.
16. Pour chaque classe de situations de la trame conceptuelle, se demander quels sont les rapports des élèves aux savoirs, rapports à prendre en compte dans son enseignement. Plus précisément, quelle est la difficulté importante ou majeure? (difficultés dues à : concepts abstraits, erreurs dans la résolution de problèmes, représentations ou conceptions, connaissances-obstacles)
17. Pour chaque classe de situations, établir des liens entre cette situation de référence et la situation de formation concernant :
  - ✓ les savoirs à enseigner
  - ✓ les rapports des élèves aux savoirs
  - ✓ les stratégies d'enseignement.

## ACTIVITÉS ET CRITÈRES

<i>ACTIVITÉS</i>	<i>CRITÈRES</i>
POINT 1 (10/60)  Situer l'objet d'enseignement dans le cours et le programme et le décrire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <i>Localisation explicite.</i></li> <li>· <i>Description explicite; souci de l'interlocuteur novice</i></li> </ul>
POINT 2 (10/60)  Expliciter la finalité de l'objet d'enseignement.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <i>Explicitation articulée.</i></li> </ul>
POINT 3 (10/60)  Élaborer la trame conceptuelle.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <i>Énoncés complets.</i></li> <li>· <i>Cohérence entre la description de l'objet d'enseignement, la trame conceptuelle et son explicitation.</i></li> </ul>
POINT 4 (10/60)  Analyser les rapports des élèves aux savoirs pour chaque classe de situations.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <i>Analyse élaborée.</i></li> </ul>
POINT 5 (20/60)  Pour chaque classe de situations, établir des liens entre cette situation de référence et la situation de formation concernant : <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ les savoirs à enseigner</li> <li>✓ les rapports des élèves aux savoirs</li> <li>✓ les stratégies d'enseignement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <i>Réflexion approfondie.</i></li> <li>· <i>Réflexion développée.</i></li> </ul>

**Guide d'accompagnement du cours DID 868  
à l'intention des répondantes et répondants locaux  
de PERFORMA**

**Cinquième partie : Le plan cadre du cours DID 868**

**Lise Lapierre**

## 1. INTRODUCTION

Rappelons que le présent guide comprend cinq parties :

- 1<sup>re</sup> partie : Les orientations et les choix du Groupe de travail sur les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière (GT-SEEM)
- 2<sup>e</sup> partie : Le cadre conceptuel du cours DID 868
- 3<sup>e</sup> partie : La planification du cours DID 868
- 4<sup>e</sup> partie : Les outils du cours DID 868
- 5<sup>e</sup> partie : Le plan cadre du cours DID 868.

Cette cinquième et dernière partie présente le plan cadre du cours DID 868. Le plan cadre comprend les sujets suivants :

1. Note préliminaire
2. Description officielle du cours
3. Cible de formation
4. Caractéristiques de l'activité
5. Approche pédagogique et essentiel du contenu de chaque étape
6. Stratégie d'évaluation
7. Médiagraphie

Il est bon de mentionner que les cinq parties de ce guide sont interdépendantes en ce sens qu'elles permettent, les unes en conjonction avec les autres, de s'approprier le cours DID 868 : son histoire, ses fondements, sa planification et ses lignes directrices. Pour se donner une compréhension complète du cours DID 868, la personne-ressource devra de toute nécessité saisir ces liens entre les parties.

## 2. NOTE PRÉLIMINAIRE

Le cours DID 868 fait partie du bloc Fondements (1<sup>er</sup> bloc) du DE (Diplôme en enseignement) et de la MEC (Maîtrise en enseignement au collégial). « Ce bloc d'activités favorise le partage de cadres de référence conceptuels et méthodologiques communs en pédagogie collégiale et en didactique ainsi que l'appropriation d'outils et de démarches de pratique réflexive, ces deux bases permettant d'analyser de façon systématique et critique sa pratique » (St-Pierre, 2006, p. 33)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> St-Pierre, L. (coordonnation) et membres des comités d'élaboration de programmes de 2<sup>e</sup> cycle et du GRA (collaboration). (2006). *La maîtrise en enseignement au collégial. Projet de programme*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke/PERFORMA.

Même si le DE et la MEC ne contiennent « aucun préalable obligatoire [...], un parcours logique et graduel est fortement recommandé et privilégié dans la gestion locale des activités » (St-Pierre, 2006, p. 30)<sup>1</sup>. En ce qui concerne le cours DID 868, il serait pertinent de l'offrir au début du DE ou de la MEC parce qu'il permet aux enseignants :

- d'entrer dans un cadre de référence didactique;
- de faire une démarche d'explicitation de leurs références ou sources;
- d'établir des liens entre la situation de référence et la situation de formation sous l'angle des savoirs à enseigner, des rapports des élèves aux savoirs et des stratégies d'enseignement.

De cette façon, le cours DID 868 prépare aux cinq activités en didactique du bloc Approfondissement ou spécialisation (2<sup>e</sup> bloc). Les activités sont :

- ① Analyse de situations professionnelles
- ② Du savoir spécialisé au savoir à enseigner
- ③ Rapports des élèves aux contenus à enseigner
- ④ Développement de matériel didactique
- ⑤ Développement de situations didactiques

Il faut être bien conscient du fait que dans le cours DID 868, les enseignants entreprennent, dans la plupart des cas, une démarche de perfectionnement « nouvelle », démarche complémentaire à celles qu'ils ont déjà réalisées en pédagogie. On les emmène dans une contrée inexplorée où tout est centré sur CE QUE J'ENSEIGNE AUX ÉLÈVES. Le « quoi enseigner » est à l'honneur plutôt que le « comment enseigner »<sup>2</sup>.

Le cours DID 868 à raison de trois crédits a été expérimenté au Cégep de St-Jérôme à l'automne 2006 et au Cégep de Rosemont à l'hiver 2007. Les activités de la planification détaillée ont été expérimentées sauf la construction de la référence.

---

<sup>1</sup> Idem.

<sup>2</sup> Étant donné que c'est le premier cours de didactique du programme (DE ou MEC) et que toute la question de la référence (source) amène une vision nouvelle de la réalité de l'enseignement au collégial, le cours DID 868 est davantage axé sur les sources que sur les ressources (stratégies d'enseignement et matériel didactique).

### **3. DESCRIPTION OFFICIELLE DU COURS**

#### **DID 868 Rapport aux savoirs et contenus à enseigner (3 crédits)**

**Objectif** : Mettre en œuvre un cadre de référence didactique dans son enseignement.

**Contenu** : distinction entre cadre de référence didactique et cadre de référence psychopédagogique. Distinction entre savoirs disciplinaires et savoirs à enseigner. Notion de référence dans le choix de contenus à enseigner. Types de références et leur validation. Caractéristiques des situations professionnelles et des pratiques de référence. Triplet situation-activité-savoirs. Distinction entre situation adidactique et situation didactique. Le principe d'isomorphisme dans l'organisation des contenus d'enseignement. Types de rapports des élèves aux savoirs enseignés. Articulation entre situation de référence et situation de formation.

#### 4. CIBLE DE FORMATION

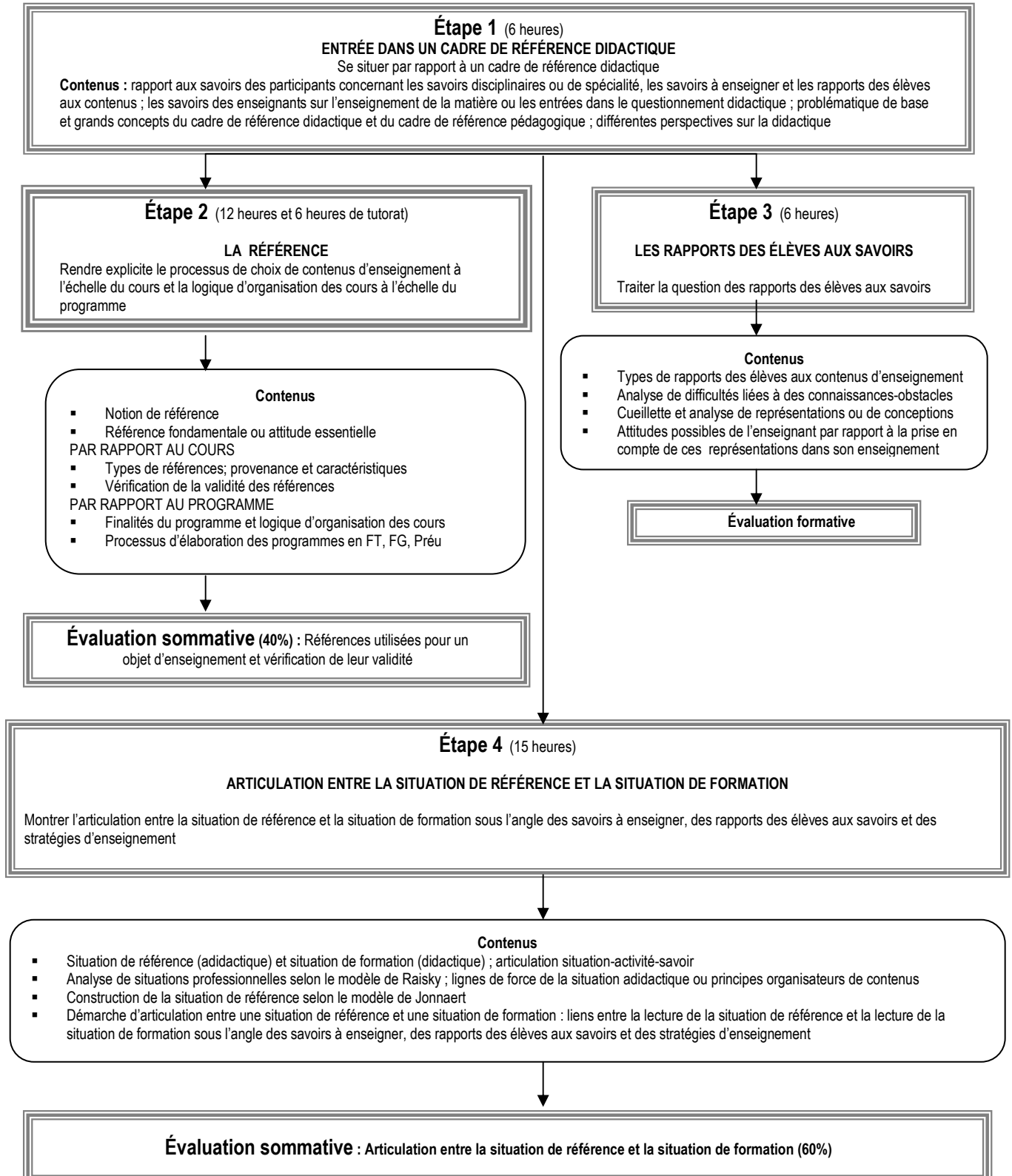
Énoncé	Contexte de réalisation
Mettre en œuvre un cadre de référence didactique dans son enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Individuellement</li> <li>· À l'aide du devis ministériel et du plan cadre du cours choisi</li> <li>· En se situant par rapport à un cours de sa discipline ou de sa spécialité, à l'intérieur d'un programme ou d'une composante de programme</li> <li>· En se référant à des situations, des activités et des savoirs</li> <li>· En faisant une analyse de ses pratiques d'enseignement</li> </ul>
Éléments	Critères de performance
1. Se situer par rapport à un cadre de référence didactique	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Reconnaissance complète des savoirs qui sont impliqués dans l'enseignement d'une matière</li> <li>· Reconnaissance adéquate des entrées dans le questionnement didactique</li> <li>· Distinction claire entre un questionnement d'ordre didactique et un questionnement d'ordre psychopédagogique</li> <li>· Explicitation succincte de la trajectoire de planification de sa matière ou de son cours</li> </ul>
2. Rendre explicite le processus de choix de contenus d'enseignement à l'échelle du cours et la logique d'organisation des cours à l'échelle du programme	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Compréhension juste du concept de référence en regard d'un contenu à enseigner</li> <li>· Reconnaissance adéquate des types de références</li> <li>· Localisation juste des références (sources) utilisées</li> <li>· Vérification argumentée de la validité des références quant à la conformité et à la pertinence</li> <li>· Explicitation articulée de la contribution des contenus du cours choisis au développement des compétences visées</li> <li>· Vision claire de la logique d'organisation des contenus à l'intérieur du programme</li> </ul>

<p>3. Traiter la question des rapports des élèves aux savoirs</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Distinction claire des types de rapports des élèves aux savoirs</li> <li>· Analyse sommaire des rapports des élèves aux contenus enseignés</li> <li>· Moyens appropriés de cueillette et d'analyse des conceptions ou des représentations des élèves</li> </ul>
<p>4. Montrer l'articulation entre la situation de référence et la situation de formation sous l'angle</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ des savoirs à enseigner</li> <li>✓ des rapports des élèves aux savoirs</li> <li>✓ des stratégies d'enseignement</li> </ul>	<p><b>Situation professionnelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Élaboration suffisante de la situation professionnelle</li> <li>· Explicitation articulée de l'attitude essentielle du professionnel</li> <li>· Parallèle complet entre les savoirs impliqués dans la situation professionnelle et les savoirs à enseigner dans le cadre de la situation de formation</li> <li>· Comparaison justifiée entre les finalités de la situation professionnelle et les finalités de la situation de formation</li> <li>· Liens approfondis entre la lecture de la situation professionnelle et la lecture de la situation de formation</li> </ul> <p><b>Construction d'une situation de référence</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Description explicite de l'objet d'enseignement</li> <li>· Explicitation articulée de la finalité de l'objet d'enseignement</li> <li>· Cohérence entre la description de l'objet d'enseignement, la carte conceptuelle et la trame conceptuelle</li> <li>· Analyse élaborée des principales difficultés des élèves</li> <li>· Liens approfondis entre la situation de référence et la situation de formation pour chaque classe de situations</li> </ul>



## **DID 868 Rapport aux savoirs et contenus à enseigner**

**Cible de formation**  
**Mettre en œuvre un cadre de référence didactique dans son enseignement**



## 5. CARACTÉRISTIQUES DE L'ACTIVITÉ

Le cours DID 868 vise à mettre en œuvre un cadre de référence didactique dans son enseignement. *Mettre en œuvre* est employé ici dans le sens de définir, situer, lier rigoureusement et rendre raison des concepts qui sont impliqués dans les diverses pratiques professionnelles de l'enseignant. La mise en œuvre exige donc une prise en charge de ce geste professionnel de traduction didactique<sup>44</sup> au niveau du cours et du programme.

C'est pourquoi ce cours propose aux enseignants de réfléchir sur le processus de didactisation à partir du rapport qu'ils ont avec leurs sources, de façon à pouvoir garantir l'authenticité du contenu qu'ils enseignent et surtout lui donner du sens. Les enseignants sont donc invités à exercer de façon délibérée et explicite leur fonction de spécialiste de contenu. Comme le disait une enseignante à la fin du cours : « Je renoue avec la rigueur de la fonction d'enseignante. »

## 6. APPROCHE PÉDAGOGIQUE ET ESSENTIEL DU CONTENU DE CHAQUE ÉTAPE DU COURS

### 6.1 Approche pédagogique

L'approche pédagogique utilisée dans la planification détaillée du cours (3<sup>e</sup> partie du présent guide) est sans contredit une approche socioconstructiviste. Nous présentons les trois dimensions de cette approche en paraphrasant Jonnaert (2003, p. 33)<sup>45</sup> :

- ① l'enseignant construit ses connaissances à partir de ce qu'il sait et de ce qu'il fait;
- ② l'enseignant apprend en interrelation avec ses pairs et la personne-ressource;
- ③ l'enseignant apprend dans des situations créées par la personne-ressource.

Pour utiliser une formule toute simple, dans le cours DID 868, les enseignants vont être amenés à développer leur réflexion, à la partager et à la mettre à l'épreuve dans différentes situations proposées par la personne-ressource.

### 6.2 Essentiel du contenu de chaque étape du cours

Étant donné que le déroulement a été présenté en détail dans la 3<sup>e</sup> partie, la planification détaillée du cours, de même que les outils, nous traiterons ici d'organisation et de structuration du contenu essentiel. Donc, nous ne revenons pas sur les activités proposées, nous allons à l'essentiel du contenu et de son organisation.

---

<sup>44</sup>Philippe, J. (2004). La transposition didactique en question: pratiques et traduction. *Revue française de pédagogie*, 149, octobre-novembre-décembre, 29-46.

<sup>45</sup> Jonnaert, P. et Vander-Borghet, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.

**Étape 1 : Entrée dans un cadre de référence didactique**

*L'objectif* de cette étape est : se situer par rapport à un cadre de référence didactique.

*Durée* prévue : 6 heures

*Critères de performance essentiels* pour cette étape d'apprentissage :

- Reconnaissance adéquate des entrées dans le questionnement didactique
- Distinction claire entre un questionnement d'ordre didactique et un questionnement d'ordre psychopédagogique.

*Le contenu essentiel* de cette étape porte sur

- les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière symbolisés par la fleur didactique; ces savoirs constituent en même temps des entrées dans le questionnement didactique
- le questionnement d'ordre didactique à partir des entrées de la fleur didactique : les savoirs disciplinaires, les savoirs à enseigner, les rapports des élèves aux savoirs, le matériel didactique et les stratégies d'enseignement et d'évaluation
- la problématique de base du cadre didactique et du cadre pédagogique; les grands concepts de l'un et de l'autre.

Il s'agit en somme d'entrer dans un questionnement didactique et de distinguer pédagogie et didactique.

Les activités en classe et les travaux hors classe ont été préparés à cet effet et ils ont été expérimentés.

Que vous procédiez à partir des activités proposées ou que vous en élaboriez d'autres, en entreprenant ce cours, les enseignants devront nécessairement :

- saisir l'orientation du cours DID 868;
- avoir une vue d'ensemble du cours et de ce qu'ils vont réaliser;
- entrer dans un questionnement d'ordre didactique et le distinguer du questionnement d'ordre pédagogique.

L'orientation du cours ou le fil conducteur du cours

Au cœur du travail des enseignants sur leurs contenus, se trouve la question de la référence :

- en tant que source, elle permet d'assurer l'authenticité des contenus;
- en tant que fin, elle permet de donner du sens aux contenus ou de montrer la pertinence des contenus par rapport aux finalités;
- en tant que référence fondamentale, elle permet de dégager le regard particulier que porte l'enseignant sur la profession ou la discipline et plus globalement la vision du monde dans laquelle il veut faire entrer ses élèves.

La vue d'ensemble du cours

La vue synoptique donne une idée d'ensemble du cours. Au moyen du plan de cours, on devrait montrer la cohérence entre la cible de formation, les étapes d'apprentissage et les travaux d'évaluation sommative.

Le questionnement d'ordre didactique et la distinction pédagogie-didactique

Le questionnement didactique se fait à partir des entrées de la fleur didactique : les savoirs disciplinaires, les savoirs à enseigner, les rapports des élèves aux savoirs, le matériel didactique et les stratégies d'enseignement et d'évaluation. La distinction pédagogie-didactique est réalisée :

- à partir de l'établissement de la problématique de base de l'une et de l'autre;
- au moyen de la lecture des trois premiers textes (deux textes de Vergnaud et un texte de Jonnaert) et de la question qui est posée suite à la lecture.

Une fois cette étape terminée, les enseignants devraient être au clair avec leur fonction essentielle de didacticien : TRAITER LE SAVOIR POUR LUI DONNER DU SENS, POUR EUX ET LES ÉLÈVES.

### **Étape 2 : La référence**

*L'objectif* de cette étape est : rendre explicite le processus de choix de contenus d'enseignement à l'échelle du cours choisi et la logique d'organisation des contenus à l'échelle du programme.

*Durée* prévue : 12 heures et une période de tutorat de 30 minutes par participant (pour un groupe de 15 personnes)

*Critères de performance essentiels* pour cette étape d'apprentissage :

- Compréhension juste du concept de référence en regard d'un contenu à enseigner
- Reconnaissance adéquate des types de références
- Localisation juste des références (sources) utilisées
- Vérification argumentée de la validité des références quant à la conformité et à la pertinence
- Explicitation articulée de la contribution des contenus du cours choisis au développement des compétences visées.

*Le contenu* de cette étape porte sur :

- la notion de référence par rapport à un contenu à enseigner : la référence ou source immédiate et la source de la source;
- les types de références : les savoirs savants, les pratiques ou situations professionnelles, les pratiques sociales de référence et les pratiques disciplinaires; leur provenance et leurs caractéristiques;
- la validité des références quant à la conformité (authenticité) et à la pertinence (utilité);
- la référence fondamentale ou l'attitude essentielle dans la profession ou la discipline;
- les finalités du programme dans lequel l'enseignant intervient;
- la logique d'organisation des contenus à l'échelle du programme.

Cette étape comporte trois cours (9 heures) sur les références par rapport à un contenu à enseigner à l'échelle d'un cours, et un cours (3 heures) sur les finalités du programme et sur la logique d'organisation des contenus à l'intérieur du programme. S'ajoute à cela la façon d'élaborer les programmes au collégial depuis la Réforme de 1993. En plus des 12 heures de cours, cette étape comprend une période de tutorat d'une demi-heure par personne, période qui totalise 6 heures d'enseignement (pour 15 participants).

Pendant cette étape, on entreprend et réalise le 1<sup>er</sup> travail d'évaluation sommative qui s'intitule *Références utilisées pour le choix d'un objet d'enseignement et vérification de leur validité*. Les enseignants le commencent dans les travaux hors classe et reçoivent du feedback de la personne-ressource sur le début de ce travail; ils le complètent au brouillon pour la période de tutorat et préparent leurs questions particulières.

Il y a deux moments particulièrement importants, où la démarche doit être bien comprise par les enseignants de façon à ce qu'ils puissent s'y engager pleinement.

1<sup>er</sup> moment : l'exercice sur les références à partir d'un objet d'enseignement et la vérification de leur validité

2<sup>e</sup> moment : l'explicitation de l'attitude essentielle dans la profession ou la discipline.

### ***1<sup>er</sup> moment***

L'exercice portant sur les références à partir d'un objet d'enseignement choisi et la vérification de la validité de ces références (C.03-O.02) correspond exactement (et presque entièrement) au 1<sup>er</sup> travail d'évaluation sommative. La personne-ressource se trouve devant l'alternative suivante :

- ① séparer l'exercice proposé en étapes et faire réaliser en classe une étape à la fois;
- ② faire réaliser l'exercice tel qu'il est proposé, d'un seul coup.

Dans les deux cas, il est préférable de préserver la consigne de choisir un objet d'enseignement avec lequel les enseignants sont parfaitement à l'aise, du fait qu'ils ne peuvent disposer sur place de toute la documentation nécessaire.

Il y a au moins cinq étapes distinctes dans cet exercice :

- identifier un objet d'enseignement ou un contenu et le situer dans le cours et dans le programme (les enseignants ont besoin de leur devis ministériel au moins);
- expliciter le contenu choisi, c'est-à-dire le décrire dans ses principaux aspects ou éléments;
- mettre le contenu choisi en lien avec les références immédiates et les expliciter (TRAITER LES SAVOIRS ET LES PRATIQUES);
- pour les références immédiates importantes, remonter à la source de la source (il se peut que la source de la source soit la même pour plus d'une référence immédiate) (TRAITER LES SAVOIRS);
- à partir de la source de la source, vérifier la validité quant à la conformité, exactitude, justesse, en se demandant : par qui est-ce reconnu? par qui est-ce utilisé? Quels sont les consensus?

### La référence immédiate

En ce qui concerne les savoirs, la référence immédiate correspond habituellement à un manuel (de langue française ou traduit et adapté) ou à des notes de cours éditées ou encore à des articles ou documents de vulgarisation. Ce sont des documents didactisés.

En ce qui concerne les pratiques, la référence immédiate correspond habituellement à des pratiques du milieu socioprofessionnel.

### La source de la source

C'est à partir des références immédiates concernant les savoirs que l'on recherche la source de la source, c'est-à-dire les chercheurs et les praticiens-chercheurs qui ont inspiré, influencé, marqué, en un mot fait les recherches sur lesquels s'appuient les auteurs-enseignants ou les praticiens du milieu socioprofessionnel. Trois questions-clés : Reconnus par qui? Utilisés par qui? Quels sont les consensus?

Dans le 1<sup>er</sup> travail d'évaluation sommative, le second aspect de la vérification de la validité des références, celui qui a trait à la pertinence, est présenté en classe et traité au moyen de lectures et pendant la période de tutorat, s'il y a lieu.

Voici la question du travail d'évaluation sommative :

*Expliquez en quoi vos références sont valables pour ce que vous avez à enseigner. Autrement dit, quelle est la valeur de ces sources-savoirs ou de ces sources-pratiques pour ce que vous avez à enseigner?*

C'est une question avec laquelle les enseignants n'ont généralement pas de difficulté. En fin de compte, le travail consiste à justifier la pertinence de leurs références (les références immédiates), tout particulièrement en fonction de la finalité de leur objet d'enseignement.

Concernant ce 1<sup>er</sup> moment, toutes les activités et tous les outils ont été expérimentés et ajustés pour faire valoir des exigences « raisonnables », c'est-à-dire qui tiennent compte à la fois des standards du deuxième cycle et du fait que la formation se donne en cours d'emploi à des enseignants qui ont une pleine charge d'enseignement.

Les enseignants se heurtent à la réalité de ce cours quand ils s'engagent pour de bon dans le 1<sup>er</sup> travail et ils ont besoin de la période de tutorat pour vérifier leur compréhension par rapport à leur propre objet d'enseignement.

**2<sup>e</sup> moment** : l'explicitation de l'attitude essentielle dans la profession ou la discipline

Le concept d'attitude essentielle dans la discipline ou la profession désigne la vision du monde, l'attitude face à la réalité, le sens profond de la discipline ou de la profession auxquelles chaque enseignant adhère, qu'il « défend », qu'il poursuit, qu'il pousse chez ses élèves implicitement ou explicitement. Comme le dit Develay (dans Castincaud et Zakhartchouk, 2002, p. 22)<sup>46</sup>, les disciplines « portent un regard spécifique sur le réel ». C'est ce regard repris ou reconstruit par l'enseignant pour ses élèves que nous voulons rendre explicite chez l'enseignant lui-même pour qu'il y voie « le sens de ce qu'il

---

<sup>46</sup> Castincaud, F. et Zakhartchouk, J.-M. (2002). Croisements de disciplines au collège. *CRAP-Cahiers pédagogiques* 405, CRDP d'Amiens, 21-26.

enseigne » et ce qui l'oriente constamment dans l'enseignement de sa matière. C'est sa référence fondamentale.

Suite aux expérimentations, nous pouvons apporter les précisions qui suivent.

- Chez les enseignants de la formation technique, l'attitude essentielle correspond à l'être et l'agir essentiels à la profession.
- Chez les enseignants de la formation préuniversitaire, en sciences et en sciences humaines, l'attitude essentielle correspond à la posture épistémologique. Pour trouver cette attitude essentielle, on peut poser la question suivante : comment la personne formée en telle discipline produit-elle des connaissances?

Nous n'avons pas eu l'occasion de travailler avec des enseignants de la formation générale, ni avec des enseignants de la formation préuniversitaire en arts ou en lettres. Donc les activités et les outils ont été expérimentés avec des enseignants de la formation technique et avec des enseignants de la formation préuniversitaire en sciences et en sciences humaines.

Il nous semble primordial de faire travailler à identifier et décrire par chacun des enseignants du cours DID 868, cette attitude ou référence fondamentale qui révèle son identité disciplinaire ou professionnelle et le sens premier qu'il donne à ses contenus. De plus, il y a lieu de *sensibiliser* l'enseignant qui a un statut de discipline contributive au fait que son attitude essentielle de disciplinaire doit s'ajuster à la profession et non l'inverse.

### **Étape 3 : Les rapports des élèves aux savoirs**

**L'objectif** de cette étape est : traiter la question des rapports des élèves aux savoirs.

**Durée** prévue : 6 heures

**Critères de performance essentiels** pour cette étape d'apprentissage :

- Distinction claire des types de rapports des élèves aux savoirs
- Analyse sommaire des rapports des élèves aux contenus enseignés
- Moyens appropriés de cueillette et d'analyse des conceptions ou des représentations des élèves.

**Le contenu** de cette étape porte sur :

- les connaissances qu'ont les enseignants des préalables à l'apprentissage d'un contenu spécifique;
- les connaissances qu'ont les enseignants des secteurs de la matière dans lesquels les élèves ont des difficultés :
  - difficulté 1 : les concepts abstraits;
  - difficulté 2 : les erreurs des élèves dans la résolution de problème ou dans une question à traiter;
  - difficulté 3 : les conceptions ou les représentations des élèves qui font obstacle à l'apprentissage d'un contenu spécifique;
- une analyse sommaire de chacune de ces difficultés;
- la cueillette des représentations ou conceptions;

- une démarche d'analyse des conceptions;
- les observations des enseignants sur la vision de leurs élèves concernant la profession ou la discipline.

Étant donné que cette étape ne dure que 6 heures, nous avons dû faire des choix.

D'une part, nous avons mis l'accent sur **l'identification** et **l'analyse** des difficultés des élèves, et particulièrement les conceptions qui ont une influence sur l'apprentissage. Il est primordial que les enseignants travaillent à partir de contenus spécifiques et qu'ils *résistent* à passer aux solutions. D'autre part, nous avons insisté sur la référence fondamentale des élèves, c'est-à-dire la vision de la profession ou de la discipline que développent les élèves : c'est une conception avec laquelle les enseignants composent et qu'ils tentent d'influencer implicitement ou explicitement.

Ce qui nous a amenée à faire ce dernier choix, c'est le fil conducteur du cours. Ce fil conducteur a été identifié à l'étape 1; nous l'exprimons ici à la façon de Raisky (2001, p. 30-31)<sup>47</sup> : « Les éléments "référentiels", loin d'être simplement contextuels ou sources, sont des éléments constitutifs de l'ensemble des processus didactiques et de leurs contenus. Ils interviennent comme déterminants des contenus, mais aussi des fins et des moyens d'apprentissage. »

#### **Étape 4 : Articulation entre la situation de référence et la situation de formation**

***L'objectif*** de cette étape est : montrer l'articulation entre la situation de référence et la situation de formation sous l'angle des savoirs à enseigner, des rapports des élèves aux savoirs et des stratégies d'enseignement.

***Durée*** prévue : 15 heures

En rapport avec

- l'étude de la situation de référence et de la situation de formation
  - et l'établissement de liens entre les deux,
- nous avons été amenée à proposer une démarche d'apprentissage et un travail d'évaluation sommative adaptés aux secteurs de formation et aux disciplines. Cependant, en classe, tous les enseignants participent aux mêmes activités.

Dans le travail d'évaluation sommative, les enseignants sont considérés de la façon suivante :

- ceux qui analysent une situation professionnelle;
- ceux qui travaillent sur la construction d'une situation de référence.

Tous les enseignants établissent des liens entre la situation de référence et la situation de formation.

---

<sup>47</sup> Raisky, C. (2001). Référence et système didactique. In A. Terrisse (Éd.). *Didactique des disciplines : Les références au savoir* (25-47). Bruxelles : De Boeck.



Ceux qui analysent une situation professionnelle proviennent :

- de la formation technique et enseignent en formation technique;
- de la formation préuniversitaire et enseignent
  - en formation spécifique, dans toutes les disciplines, sauf en sciences;
  - en formation technique comme discipline contributive.

Ceux qui travaillent sur la construction d'une situation de référence enseignent :

- en formation préuniversitaire, en formation spécifique, en sciences;
- en formation générale.

Il se peut que les enseignants de la formation générale travaillent sur une situation professionnelle. Il faut analyser et évaluer avec chaque personne ce qui est le plus approprié. À ce jour, il n'y a pas eu d'enseignant de la formation générale dans les expérimentations du cours de 45 heures.

En classe, rappelons-le, tous les enseignants font toutes les activités parce que nous croyons que tous peuvent tirer profit et apporter leur contribution aux études, analyses et réflexions.

Cette dernière étape est basée sur le modèle SITUATION-SAVOIR-ACTIVITÉ de Raisky (1999)<sup>48</sup> comme principe organisateur de la didactisation. Le sens premier de ce système peut s'exprimer de la façon suivante : en agissant dans son milieu, toute personne, qu'elle soit au travail ou en apprentissage, apporte du savoir, va chercher du savoir, utilise du savoir et produit du savoir.

En résumé, il n'y a pas de savoir sans action dans un contexte. Ce sont là les concepts de base pour tous.

Dans le cours DID 868, nous nous servons de ce système situation-savoir-activité comme principe organisateur de la didactisation. Nous l'utilisons comme point de départ et point d'arrivée du travail d'enseignement. Au point de départ, c'est la situation adidactique et au point d'arrivée, c'est la situation didactique. Le point de départ est constitué du système situation-savoir-activité et le point d'arrivée est aussi constitué du système situation-savoir-activité. Dans le travail quotidien de l'enseignant, il y a un va-et-vient entre la situation de référence et la situation de formation. Dans cette dernière étape, nous travaillons donc à la fois sur la situation de référence et la situation de formation.

Plus particulièrement, en classe,

- tous les enseignants vont étudier et analyser des situations professionnelles avec leurs composantes :
  - le contexte
  - les finalités
  - les enjeux
  - les valeurs
  - les actes professionnels

---

<sup>48</sup> Raisky, C. (1999). Complexité et didactique. *Éducation permanente*, 139(2), 37-64.

- les savoirs scientifiques, les savoirs techniques et les savoirs pratiques reliés aux actes professionnels;
- tous les enseignants vont examiner des exemples de construction de situations de référence avec leurs composantes :
  - la description de l'objet d'enseignement
  - la carte conceptuelle de l'objet d'enseignement
  - la trame conceptuelle qui identifie les classes de situations.

En travail hors classe, les enseignants vont commencer leur 2<sup>e</sup> travail d'évaluation sommative

- en faisant une analyse complète d'une situation professionnelle de leur choix ou bien
- en construisant une situation de référence, c'est-à-dire en se rendant jusqu'à l'identification des classes de situations.

Dans l'analyse d'une situation professionnelle, nous nous appuyons sur Raisky<sup>49</sup> et dans la construction d'une situation de référence, nous nous appuyons sur Jonnaert.<sup>50</sup>

Toute l'étape 4 est axée sur la situation de référence (ou bien la situation professionnelle ou bien la situation de référence construite) et les relations que l'enseignant établit avec la situation de formation. Dans le travail en classe, nous examinons et critiquons le travail d'une enseignante à partir de l'analyse d'une situation professionnelle. Pour le 2<sup>e</sup> travail d'évaluation sommative, les enseignants sont informés des consignes et des critères concernant les liens à faire entre la situation de référence et la situation de formation. Il n'y a pas en tant que tel d'élaboration en classe concernant ces liens.

## 7. LA STRATÉGIE D'ÉVALUATION

### 7.1 L'évaluation formative

D'abord, précisons le sens que nous donnons à évaluation formative. Ce sens tient dans deux mots clés : rétroaction et régulation. Rétroaction veut dire retour sur l'action accomplie ou son produit; ce retour peut être fait par la personne elle-même avec l'aide d'un pair ou par la personne-ressource. Régulation veut dire ajustement par l'enseignant dans son apprentissage ou encore par la personne-ressource dans son enseignement si celle-ci estime qu'il faut revoir une notion ou ajouter des exercices.

<sup>49</sup> Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. In P. Jonnaert et Y. Lenoir, *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 101-121). Bruxelles : De Boeck.

<sup>50</sup> Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 294-311). Bruxelles : De Boeck.

Ensuite, précisons les objets d'évaluation formative et décrivons succinctement leur organisation dans le cours DID 868. Il y a deux catégories d'objets d'évaluation formative :

- ① les notions ou les concepts reliés
  - au cadre de référence didactique
  - à la référence
  - aux rapports des élèves aux savoirs
  - à la situation professionnelle
  - à la construction d'une situation de référence;
- ② le début des travaux d'évaluation sommative.

L'évaluation formative est organisée de la façon suivante.

- Les notions présentées en classe sont reprises dans les lectures et la question sur chaque lecture. Tous les travaux hors classe portant sur une lecture sont mis en commun : discussion en petites équipes et plénière. S'il y a lieu, la personne-ressource peut donner des explications ou des exemples supplémentaires en mettant les participants à contribution. En classe, comme il y a beaucoup de travail en petites équipes, il est possible de « confronter » sa pensée et de poser des questions de clarification ou de compréhension.
- En ce qui concerne les travaux d'évaluation sommative, ils sont commencés dans les travaux hors classe, et ces brouillons ou canevas commentés par écrit par la personne-ressource et remis au cours suivant. Occasionnellement, ils font l'objet de feedback des pairs en classe. Le tutorat relié au 1<sup>er</sup> travail permet au participant de vérifier sa compréhension et son niveau de performance. Pour que ce soit profitable, la personne a intérêt à avoir complété son brouillon (répondu à toutes les questions) et préparé l'entretien.

## 7.2 L'évaluation sommative

Éléments	Objets d'évaluation	Critères retenus aux fins d'évaluation sommative	%
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Les entrées dans le questionnement didactique que constituent les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière</li> </ul>	Les notions sont investies dans les deux travaux d'évaluation sommative	
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Les références utilisées pour le choix d'un objet d'enseignement et la vérification de leur validité quant à la conformité et à la pertinence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Compréhension juste du concept de référence en regard d'un contenu à enseigner</li> <li>· Reconnaissance adéquate des types de références</li> <li>· Localisation juste des références (sources) utilisées</li> <li>· Vérification argumentée de la validité des références quant à la conformité et à la pertinence</li> <li>· Explicitation articulée de la contribution des contenus du cours choisis au développement des compétences visées</li> </ul>	40%
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Les types de rapports des élèves aux savoirs</li> <li>· Les analyses des difficultés des élèves</li> </ul>	Les notions sont investies dans le 2 <sup>e</sup> travail d'évaluation sommative	
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>· L'articulation entre la situation de référence et la situation de formation sous l'angle <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ des savoirs à enseigner</li> <li>✓ des rapports des élèves aux savoirs</li> <li>✓ des stratégies d'enseignement</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Situation professionnelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Élaboration suffisante de la situation professionnelle</li> <li>· Explicitation articulée de l'attitude essentielle dans la situation professionnelle</li> <li>· Parallèle complet entre les savoirs de la situation professionnelle (SP) et les savoirs à enseigner de la situation de formation (SF)</li> <li>· Comparaison justifiée entre les finalités de la SP les finalités de la SF</li> <li>· Liens approfondis entre la lecture de la SP et la lecture de la SF</li> </ul>	60%

Éléments	Objets d'évaluation	Critères retenus aux fins d'évaluation sommative	%
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>· L'articulation entre la situation de référence et la situation de formation sous l'angle               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ des savoirs à enseigner</li> <li>✓ des rapports des élèves aux savoirs</li> <li>✓ des stratégies d'enseignement</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Construction d'une situation de référence</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Description explicite de l'objet d'enseignement</li> <li>· Explicitation articulée de la finalité de l'objet d'enseignement</li> <li>· Cohérence entre la description de l'objet d'enseignement, la trame conceptuelle et son explicitation</li> <li>· Analyse succincte des principales difficultés des élèves</li> <li>· Liens approfondis entre la situation de référence et la situation de formation pour chaque classe de situations</li> </ul>	60%

Les outils suivants explicitent les tâches d'évaluation sommative, c'est-à-dire les activités, les consignes et les critères :

- pour le 1<sup>er</sup> travail : **C.04-O.03**
- pour le 2<sup>e</sup> travail :
  - ceux qui travaillent sur une situation professionnelle : **C.12-O.01**
  - ceux qui travaillent sur la construction d'une situation de référence : **C.14-O.02**

Les échelles d'évaluation descriptives se trouvent

- pour le 1<sup>er</sup> travail : **C.05-O.04**
- pour le 2<sup>e</sup> travail : ceux qui travaillent sur une situation professionnelle : **C.14-O.01**

Toutes les activités d'évaluation formative ont été expérimentées. Concernant l'évaluation sommative,

- les activités d'évaluation sommative et les échelles d'évaluation descriptives ont été expérimentées pour le 1<sup>er</sup> travail
- les activités d'évaluation sommative et les échelles d'évaluation descriptives ont été expérimentées à l'endroit de ceux qui travaillent sur une situation professionnelle au 2<sup>e</sup> travail.

## 8. MÉDIAGRAPHIE

### Lectures obligatoires

#### *Étape 1*

Vergnaud, G. (2001). À quoi sert la didactique ? In J. C. Ruano-Borbalan (Éd.). *Éduquer et former* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 273-279). Auxerre : Éditions Sciences humaines.

Vergnaud, G. (2000). Apprentissage et didactique en formation professionnelle. In Ruano-Borbalan, J.-C., *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation* (p. 127-145). Paris : Demos.

Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 65-72). Bruxelles : De Boeck.

#### *Étape 2*

Cloutier, J.-F. (2002). La didactique appliquée à la recherche informatisée. *Pédagogie collégiale* 15(3), 23-27.

Gingras, G. (2002). Graphisme et communication. *Pédagogie collégiale* 15(3), 31-33.

Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie collégiale* 11(4), 16-22.

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation* 24(3), 487-514.

Raisky, C. (2001). Référence et système didactique. In A. Terrisse (Éd.). *Didactique des disciplines : Les références au savoir* (p. 25-47). Bruxelles : De Boeck.

#### *Étape 3*

Boucher, D. (2002). Les connaissances-obstacles : une clé pour l'apprentissage des étudiants. *Pédagogie collégiale* 15(3), 28-30.

Philippe, J. (2004). La transposition didactique en question : pratiques et traduction. *Revue Française de Pédagogie*, 149, octobre-novembre-décembre, 29-46.

#### *Étape 4*

Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 294-311). Bruxelles : De Boeck.

Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. In P. Jonnaert et Y. Lenoir, *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 101-121). Bruxelles : De Boeck.

Raisky, C. (1999). Complexité et didactique. *Éducation permanente*, 139(2), 37-46, 49-50.

Raymond, D. (2005). *L'encadrement en didactique*. Université de Sherbrooke, PERFORMA collégial, MIPEC, 1-21.

### **Lectures suggérées pour fins de consultation ou d'approfondissement**

Caillot, M. (2001). Y a-t-il des élèves en didactique des sciences ? Ou quelles références pour l'élève ? In A. Terrisse (Ed.), *Didactique des disciplines : Les références au savoir* (p. 141 à 155). Bruxelles : De Boeck.

Caillot, M. et Maury, S. (Éds) (2003). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Éditions Fabert.

Caillot, M. (2001). Rapport aux savoirs et didactique des sciences. In P. Jonnaert et S. Laurin, *Les didactiques de disciplines : un débat contemporain* (p. 111-131). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. et Reuter, Y. (Éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université.

Donald, J. (1983). Knowledge structures: Methods for exploring course content. *Journal of Higher Education* 54(1), 31-41.

Donald, J. G. (2001). Learning to think: A cross-disciplinary perspective. In *Learning how to think: Disciplinary perspectives* (p. 1-30). San Francisco: Jossey-Bass.

Doudin, P.-A., Pons, F., Martin, D. et Lafortune, L. (2004). Croyances et connaissances : Analyse de deux types de rapports aux savoirs. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (Éds), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (p. 9-26). Québec : PUQ.

Dufour, B. et Maingrain, A. sous la direction de Fourez, G. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck Université.

Gess-Newsome, J. et Lederman, N. G. (Éds) (1999). *Examining pedagogical content knowledge*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Grangeat, M. (2004). Effets de l'organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 147, 27-42.

Habboub, E., Lenoir, Y. et Tardif, M. (2005). *La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique : Un essai de*

*synthèse des travaux francophones.* Communication présentée aux Journées internationales d'étude : Didactique des disciplines, didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels. Sherbrooke : Chaire de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE-CRIFPE), Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 7-8 avril.

Jonnaert, P. (1997). La formation didactique des enseignants en questions, (p. 168-173). *Cahiers de la recherche en éducation* 4(2), 163-184.

Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.

Laurin, S. (1998). Donner du sens au contenu d'enseignement dans les sciences humaines. *Pédagogie collégiale* 11(3), 17-22.

Laurin, S. (1998). Avant la leçon de géographie. *Le Relais*, 7(1), 19-25.

Laurin, S. (2001). Maîtriser sa discipline: des idées et des pratiques à construire. *Pédagogie collégiale* 14(3), 30-33.

Magnusson, S., Krajcik et Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome et N. G. Lederman, *Examining pedagogical content knowledge* (p. 95-131). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Maillard, F. (2003). Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux. *Revue française de pédagogie*, 145, 63-76.

Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Ed.), *Didactique des disciplines : Les références au savoir* (p. 17-24). Bruxelles : De Boeck.

Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, 13-34.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.

Raisky, C. et Loncle, J.-C. (1993). Didactiser des savoirs professionnels : l'exemple des formations agronomiques. In P. Jonnaert et Y. Lenoir, *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 339-366). Bruxelles : De Boeck.

Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique? In C. Raisky et M. Caillot (Éds), *Au-delà des didactiques, le didactique* (p. 37-59). Bruxelles : De Boeck.

Raisky, C. (1999). Complexité et didactique. *Éducation permanente*, 139(2), 37-64.



Raymond, D. (1999). La notion de «pedagogical content knowledge». *Le Relais*, 9(1), 30-45.

Samurçay, R. et Pastré, P. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Éditions Octares.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Terrisse, A. (Éd.) (2001). *Didactique des disciplines : Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J. M. Barbier (Éd.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. à275-292). Paris : PUF

Vergnaud, G. (1996). De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas. *Éducatives*, 7, 42-44.

### **Sites Web à explorer**

Site du CCDMD : [www.ccdmd.qc.ca/](http://www.ccdmd.qc.ca/) pour explorer les didacticiels disponibles (voir entre les sections Amélioration du français, Manuels techniques et Ressources informatisées)

[www.inrp.fr/](http://www.inrp.fr/): site où il est question de didactique de matières ou de profession

[www.rezozero.net](http://www.rezozero.net): site français où il y a des références sur la didactique de certaines disciplines telles que le français, l'histoire et la géographie.

Centre de documentation collégial : [www.cdc.qc.ca/](http://www.cdc.qc.ca/)