

LE SAVOIR DIDACTIQUE EN ÉDUCATION À L'ENFANCE : UN SAVOIR PROFESSIONNEL À COMPRENDRE

Marie ALEXANDRE, professeure substitut en psychopédagogie de l'enseignement professionnel – Université du Québec à Rimouski

RÉSUMÉ

Au Québec, comme dans l'ensemble des pays industrialisés, on constate une hausse sans précédent de l'activité des mères sur le marché de l'emploi (Bowman, Donovan, Burns, 2001 ; Institut de la statistique du Québec, 2001, 2004, 2005 ; Ministère de la Famille et de l'Enfance, 2001). L'Institut de la statistique du Québec (2005) rapporte qu'en 2003, le taux d'emploi des mères québécoises avec conjoint atteint 71,6%, surpassant celui des Canadiennes (68,4%). Ces transformations sociales ont fait naître de nouveaux besoins en services de garde à l'enfance.

À l'échelle canadienne, le secteur des services de garde à l'enfance accueille 1,4 million d'enfants (Statistique Canada, 2002). Par ailleurs, la recherche des trente dernières années a clairement reconnu que « [...] la fréquentation d'un service de garde de qualité est bénéfique au développement de l'enfant » (Institut de la statistique du Québec, 2004, p. 46). Cependant, « [...] à l'inverse, des services de mauvaise qualité peuvent avoir un effet néfaste » (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 2002, p. 7).

La qualité dans les services de garde est la condition essentielle au développement de l'enfant. Cependant, les études américaines (Helburn, 1995 ; Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan, Yazejian, Byler, Rustici, et Zelazo, 1999), canadiennes (Goelman, Doherty, Lero, LaGrange et Tougas, 2000 ; Japel, Tremblay, Côté, 2005) et québécoise (Institut de la statistique du Québec, 2004) démontrent que plus de la moitié des enfants reçoivent des services de garde de qualité pauvre à médiocre. La qualité est un processus dans lequel plusieurs dimensions interagissent et qui se répercutent sur divers aspects du développement des enfants (Institut de la statistique du Québec, 2004). L'un des facteurs directement associé au concept de qualité des services de garde éducatifs est la formation de l'éducatrice à l'enfance (Bowman, Donovan, Burns, 2000 ; Goelman, et autres, 2000 ; Institut de la Statistique du Québec, 2004 ; Peisner-Feinberg et autres, 1999 ; Whitebook et autres, 1989).

Toutefois, depuis près de dix ans, la pratique enseignante au collégial s'est complexifiée, notamment par la transformation de son environnement professionnel et la modification de son rôle (Conseil supérieur de l'éducation, 2000). La formation en éducation à l'enfance au collégial a connu de profonds changements dont l'implantation d'un nouveau programme par compétences. Ainsi, l'enseignant et l'enseignante en éducation à l'enfance « [...] doit connaître les différents contextes de travail tout en étant sensible à leur évolution, être en mesure de suivre les changements technologiques, l'évolution des tâches en milieu de travail tout en gardant un certain recul face à la profession » (Conseil supérieur de l'éducation, 2000, p. 39).

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale visant la compréhension de la nature du savoir de la pratique enseignante en éducation à l'enfance. Elle propose aux participants et aux participantes la construction d'une carte de leur pratique qui prend appui sur le concept du savoir didactique (Shulman, 1987). « [...] Amalgame spécial de pédagogie et de contenu » (Shulman, 1987, p. 8), le savoir didactique est une forme du savoir enseignant qui va au-delà du savoir de la matière vers la dimension du savoir de la matière pour l'enseigner (Shulman, 1986, 1987).

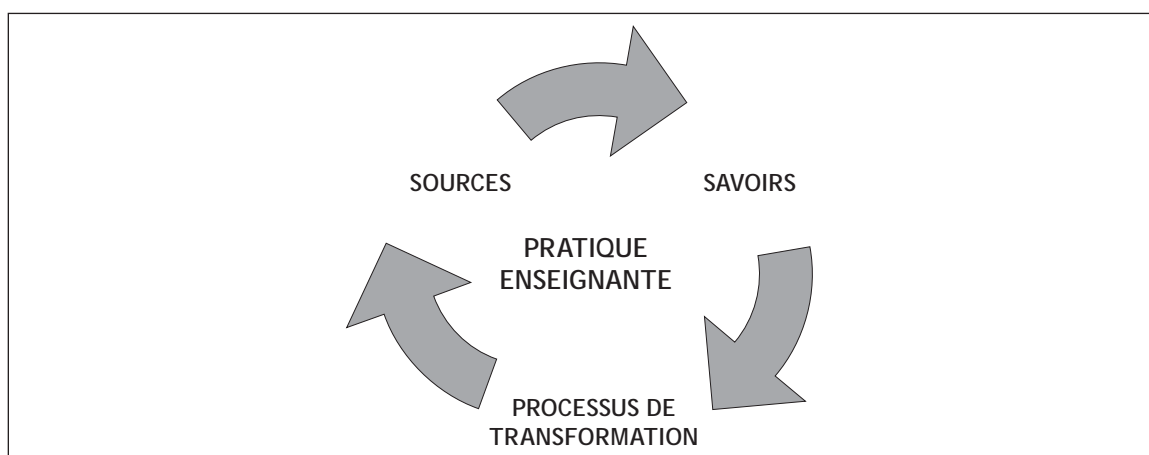




Cette forme spéciale de compréhension professionnelle unique aux enseignants et aux enseignantes (Shulman, 1987) distingue un enseignant d'un spécialiste de contenu. Le savoir didactique est le résultat de la transformation de tous les autres domaines du savoir enseignant ainsi que l'habileté à combiner le savoir d'une discipline spécifique avec l'enseignement de celle-ci. À cet égard, le savoir didactique est un concept complexe, mettant en lien la cognition de l'enseignant et de l'enseignante, la pratique en classe et la réussite des élèves. Quoique son fonctionnement soit encore largement méconnu, les deux éléments clés du savoir didactique sont le savoir de représentation du contenu et la compréhension des difficultés d'apprentissage et des conceptions des élèves (Van Driel, MaKinster, 2001).

De plus, le développement du savoir didactique est l'une des activités de l'enseignant et de l'enseignante en contexte de travail. Ce développement s'effectue de façon spécifique et non linéaire. L'expérience acquise durant la pratique en classe conduit à une adaptation situationnelle des concepts théoriques selon un processus intégrateur. Ainsi, la pratique enseignante est un système dynamique et interrelié dont les trois composantes sont les sources, les savoirs et le processus de transformation. La figure suivante intitulée *Système de la pratique enseignante* illustre les interrelations entre chacune des trois composantes. Chacune d'elles modifie les autres et est à son tour modifiée par les deux autres.

FIGURE 1
Système de la pratique enseignante



1. LES SOURCES

Les sources sont constituées de l'expérience d'enseignement et des antécédents personnels. Ces derniers comprennent les croyances et les valeurs, la formation professionnelle et les expériences antérieures de travail. Les questions suivantes permettent de les rendre explicites :

- Selon vous, qu'est ce qu'un enseignant ou une enseignante (antécédents personnels, *croyances et valeurs*) ?
- Comment voyez-vous votre rôle d'enseignant ou d'enseignante au collégial (antécédents personnels, *conceptions sur l'enseignement*) ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous (expérience d'enseignement) ?
- Quelles sont vos expériences antérieures de travail (antécédents personnels, *expériences antérieures de travail*) ?



2. LES SAVOIRS

Les savoirs constituent la deuxième grande composante de la carte de la pratique enseignante. Ceux-ci résultent d'interactions complexes entre les savoirs de contenu, des élèves, de la pédagogie et du contexte (Baxter et Lederman, 1999; Grossman 1990, 1995; Shulman, 1986, 1987). Constitué des connaissances et des informations relatives à la structure de la discipline, le savoir de contenu comprend les méthodes d'investigation spécifiques à la discipline ainsi que les rapports entretenus avec les autres champs de connaissance (Grossman, 1990, 1995; Gudmundsdottir, 1995; Veal et autres, 1999).

D'abord, le savoir des élèves est la compréhension du savoir des élèves concernant un contenu spécifique. Il comprend les conceptions et les croyances (Grossman, 1990; Magnusson et autres, 1999; Veal et autres, 1999) ainsi que les préalables pour l'apprentissage et les difficultés potentielles (Saul et autres, 2000). Ce savoir implique la connaissance des apprenants et de l'apprentissage incluant les théories sur l'apprentissage, les aspects social, affectif, cognitif et physique du développement, la motivation ainsi que la diversité des milieux socio-économiques, le genre et la provenance ethnique des élèves (Grossman, 1995).

Pour sa part, le savoir de la pédagogie est une forme générale de savoir constituée de croyances et d'habiletés reliées à l'enseignement (Grossman, 1990). Dans ce savoir se retrouve l'organisation et la gestion de la classe, les stratégies et modèles d'enseignement (Grossman, 1995) et la communication en classe (Morine-Dershimer et Kent, 1999). À cet égard, la recherche montre qu'un enseignant ou une enseignante expérimentée possède un riche répertoire de métaphores, d'activités, d'explications particulièrement efficaces dans l'enseignement d'un sujet spécifique alors qu'un enseignant ou une enseignante novice est en processus de développement de celui-ci. Finalement, le savoir du contexte comprend les dimensions de la classe, le temps alloué, les ressources disponibles, les standards de diplomation et la culture de l'institution.

3. LE PROCESSUS DE TRANSFORMATION

Le processus de transformation dans la pratique enseignante a fait l'objet de plusieurs travaux. Chevallard (1985) parle d'une nécessaire « déformation » qui apparaît parce que le fonctionnement didactique du savoir diffère de son fonctionnement savant. Ce concept est aussi porteur de l'idée que l'enseignant ou l'enseignante opère une transformation afin de passer d'une compréhension personnelle vers une préparation pour la compréhension des autres. Ce processus est la conversion du savoir de contenu dans des formes pédagogiquement efficaces et adaptées aux différents niveaux d'habiletés et de vécu des élèves. Il devient explicite lorsque l'enseignant ou l'enseignante décrit un contenu (concept), son importance dans la formation, les principaux exemples, analogies et stratégies utilisés dans son enseignement ainsi que les conceptions et difficultés des élèves face à cet apprentissage particulier.

Les quatre activités du processus de transformation sont la préparation, la représentation, la sélection et l'adaptation aux caractéristiques des élèves. La préparation est l'interprétation et l'analyse du contenu ainsi que le développement d'un répertoire curriculaire. La représentation est l'utilisation d'un répertoire varié de représentations du contenu avec les analogies, les métaphores, les exemples, les démonstrations et les explications. La sélection est le choix dans le répertoire pédagogique de stratégies adaptées aux élèves. Finalement, l'adaptation aux caractéristiques des élèves est la prise en compte de leurs conceptions, leurs préconceptions, leurs intérêts et leurs difficultés dans l'apprentissage d'un contenu spécifique. Le tableau suivant présente les questions relatives aux activités du processus de transformation.

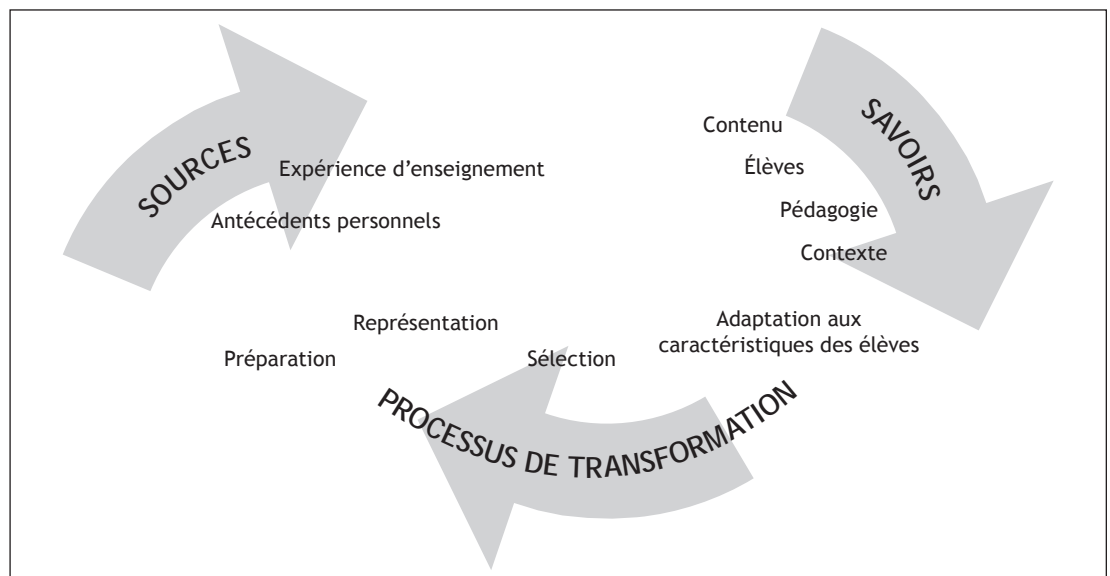


TABLEAU 1
Questions relatives aux activités du processus de transformation

Activités du processus de transformation	Préparation	Représentation	Sélection	Adaptation aux caractéristiques des élèves
Questions	Décrivez un contenu (concept) que vous enseignez. Pourquoi est-il important?	À quoi pouvez-vous le comparer?	Comment?	Que savent les élèves sur ce contenu (concept)? (conceptions et difficultés)

Sous le titre *Carte de la pratique enseignante en éducation à l'enfance*, une dernière figure intègre l'ensemble des éléments constituant la carte de la pratique. Ainsi, sous les trois principales composantes se retrouvent des dimensions spécifiques à chacun. Les sources sont constituées de l'expérience d'enseignement et des antécédents personnels. Les savoirs comprennent le contenu, les élèves, la pédagogie et le contexte. Finalement, les quatre activités du processus de transformation sont la préparation, la représentation, la sélection ainsi que l'adaptation aux caractéristiques des élèves. Le savoir de la pratique enseignante est donc un système caractérisé par une nature complexe et dynamique.

FIGURE 2
Carte de la pratique enseignante en éducation à l'enfance



CONCLUSION

En conclusion, cette recherche s'inscrit dans la foulée de la réflexion en enseignement supérieur marquée par une pratique d'enseignement disciplinaire et le défi des formations professionnalisantes. Elle se veut une contribution à la constitution d'un « patrimoine du savoir enseignant », véritable mémoire collective de la profession enseignante. Ainsi, l'identification d'une carte de pratique concourt à la compréhension du savoir détenu et validé par les enseignants et les enseignantes en techniques d'éducation à l'enfance. En ce sens, nous désirons la voir retourner à une communauté de pratique enseignante au collégial, ce qui ultimement contribuera à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.



RÉFÉRENCES

- BAXTER, J. A. et N. G. LEDERMAN, « Assessment and Measurement of Pedagogical Content Knowledge », dans J. Gess-Newsome et N. G. Lederman, *Examining Pedagogical Content Knowledge*, Netherlands, Kluwer Academic Publishers, 1999, p. 147-162,.
- BOWMAN, B. T., M. S. DONOVAN, et M. S. BURNS (Eds.), *Eager to learn : Educating our preschoolers*, Washington, DC, National Academy Press, 2001.
- CHEVALLARD, Y., *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La formation du personnel enseignant au collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu. Avis à la Ministre de l'Éducation*, Gouvernement du Québec, 2000.
- GOELMAN, H., G. DOHERTY, D. S. LERO, A. LAGRANGE et J. TOUGAS, *Oui, ça me touche! Des milieux accueillants où l'on apprend : la qualité dans les garderies au Canada*, Université de Guelph, Ontario, Centre d'études sur la famille et le mieux-être, 2000.
- GROSSMAN, P. L., *The Making of a Teacher : Teacher Knowledge and Teacher Education*, New York, Teachers College Press, 1990.
- GROSSMAN, P. L., *The Making of a Teacher : Teacher Knowledge and Teacher Education*, New York, Teachers College Press, 1995.
- GUDMUNDSDOTTIR, S., « The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge », dans H. McEwan et K. Egan (dir.), *Narrative in Teaching, Learning and Research*, New York, Teachers College, 1995, p. 24-38.
- HELBURN, S. W., *Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers : Technical Report*, Denver, Department of economics, Center for Research in Economic and Social Policy University of Colorado at Denver, 1995.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, *Conditions de vie Données sociales du Québec*, Gouvernement du Québec, 2005.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs : grandir en qualité*, Gouvernement du Québec, 2004. [En ligne] http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/grandir_qualite.htm.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, *Rapport d'enquête sur les besoins des familles en matière de services de garde éducatifs*, préparé pour le ministère de la Famille et de l'Enfance, Gouvernement du Québec, 2001.
- JAPPEL, C., R. E. TREMBLAY et S. CÔTÉ, « La qualité, ça compte ! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde », *Choix IRPP*, 11(4), 2005.
- MAGNUSSON, S., J. KRAJCIK et H. BORKO, « The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge », dans J. Gess-Newsome et N. G. Lederman, *Nature, Sources and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching*, Netherlands, Kluwer Academic Publishers, 1999, p. 95-132.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE, *Planification stratégique 2001-2004*, Gouvernement du Québec, 2001.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE, *Cadre de référence de l'évaluation de la qualité des services de garde éducatifs au moyen de l'enquête : grandir en qualité*, Gouvernement du Québec, 2002.
- MORINE-DERSHIMER G. et T. KENT, « The Complex nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge », dans J. Gess-Newsome et N. G. Lederman, *Examining Pedagogical Content Knowledge*, Netherlands, Kluwer Academic Publishers, 1999, p. 21-50.



PEISNER-FEINBERG, E. S. *et al.*, *The Children of the Cost, Quality, and Outcomes Study go to School: Executive Summary*, Chapel Hill, University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center, 1999.

SAUL, C. Z., P. BLUMENFELD et J. KRAJCIK, « Influence of Guided Cycles of Planning, Teaching, and Reflection on Prospective Elementary Teachers' Science Content Representations », *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 37, n° 4, 2000, p. 318-339.

SHULMAN, L. S., « Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform », *Harvard Educational Review*, vol. 57, n° 1, 1987, p. 1-22.

SHULMAN, L. S., « Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching », *Educational Researcher*, vol. 15, n° 2, 1986, p. 4-14.

STATISTIQUE CANADA, *Profil du secteur des services de garde d'enfants*, Ottawa, Ministre de l'Industrie, 2002.

VAN DRIEL, J. H., W. R. VEAL et F. J. J. M. JANSSEN, « Pedagogical Content Knowledge : An Integrative Component within the Knowledge Base for Teaching », *Teaching and Teacher Education*, n° 17, 2001, p. 979-986.

VEAL, W. R. et J. G. MAKINSTER, « Pedagogical Content Knowledge Taxonomies », *Electronic Journal of Science Education*, vol. 3, n° 4, 1999.

WHITEBOOK, M., C. HOWES et D. PHILLIPS, *The National Child Care Staffing Study. Final Report : Who Cares? Child Care Teachers and the Quality of Care in America*, Washington, DC, Center for the Child Care Workforce, 1990.