



## SITUER ET VALIDER SES RÉFÉRENCES : UN EXERCICE INCONTOURNABLE LORS DU CHOIX DES CONTENUS

Nicole BIZIER, conseillère pédagogique – Cégep de Sherbrooke

### RÉSUMÉ

À l'enseignement collégial, contrairement à l'école primaire et secondaire, les enseignants ont à faire des choix de contenus à l'intérieur même des programmes et des cours. Il s'agit là de deux moments très importants dans la pratique professionnelle des enseignants de cet ordre d'enseignement. On peut affirmer sans exagérer qu'il s'agit de moments de négociations de contenus. La première négociation se fait lors de l'élaboration du programme, au moment de la délimitation des concepts, lors de la rédaction des plans cadres des cours (quels concepts?). La deuxième, quant à elle, se fait lors de la planification de l'enseignement, au moment où l'enseignant doit délimiter l'ampleur des concepts indiqués au plan cadre des cours (jusqu'à où aller dans ce concept?).

Alors, comment se font ces choix? Quels sont les fondements sur lesquels les enseignants fondent leurs choix de contenus? Quelles sont les références qui leur permettent de documenter et de faciliter ces choix? Comment faire en sorte que ces choix se fassent non pas sur une base arbitraire ou même personnelle mais plutôt sur une base argumentée et documentée?

### 1. LE CADRE DE RÉFÉRENCE DIDACTIQUE

Le cadre de référence didactique nous donne des indications intéressantes quant aux références qui peuvent servir de fondements aux choix des contenus. Nous allons d'abord définir succinctement en quoi consiste ce cadre de référence et expliquer en quoi il donne des pistes pour situer et valider ces références et aider à faire des choix de contenus.

Le cadre didactique s'intéresse aux objets d'apprentissage, c'est-à-dire aux savoirs, leur origine, leur nature, leurs caractéristiques et aux rapports que les enseignants entretiennent avec ces mêmes savoirs. Il se distingue du cadre de référence psychopédagogique qui, lui, met l'accent sur l'apprenant et son processus d'apprentissage.

Des travaux menés par PERFORMA ont permis de préciser des éléments permettant de situer ce cadre à partir de cinq pôles ou entrées :

L'entrée 1 : les savoirs disciplinaires et les savoirs spécialisés ou professionnels.

L'entrée 2 : les savoirs curriculaires ou savoirs à enseigner.

L'entrée 3 : les rapports des élèves aux savoirs enseignés.

L'entrée 4 : le matériel didactique.

L'entrée 5 : les stratégies d'apprentissage.

Pour enseigner et faire apprendre d'une façon efficace, les enseignants doivent posséder des savoirs en lien avec chacune des entrées. En ce qui a trait aux choix des contenus, nous nous attarderons aux entrées 1 et 2.



Pourquoi doit-on se préoccuper de la référence lorsqu'on enseigne? C'est une question de crédibilité, de validité des savoirs et d'autorité des savoirs. Il s'agit de baser ses choix de contenus sur des fondements qui sont valides, validés et qui font consensus chez les groupes d'experts. Le répertoire de savoirs valides et validés par des enseignants est d'autant plus important qu'il sert de base aux choix des contenus à enseigner lors de la rédaction des plans cadres de cours et lors de la planification des cours. Alors, quel est le contenu de ce répertoire?

## 2. LE RÉPERTOIRE DE SAVOIRS DE L'ENSEIGNANT

L'entrée 1 réfère à la nature des savoirs que possède l'enseignant sur sa matière. Ainsi, les savoirs peuvent être de nature disciplinaire, comme les savoirs en psychologie ou en chimie et les savoirs spécialisés tels ceux qui appartiennent aux situations professionnelles. Compte tenu de l'évolution rapide des savoirs, l'enseignant doit être en mesure de situer et de valider les références qu'il utilise pour faire des choix de contenus pertinents au programme et aux cours dans lesquels il intervient, parmi l'ensemble des savoirs qu'il possède. L'analyse des contenus pour l'entrée 1 doit permettre de répondre aux questions suivantes:

- *Quels sont les développements récents dans mon domaine?*
- *D'où vient telle notion, pratique ou application?*
- *Quelle est la validité de ce concept?*

## 3. LES SAVOIRS À ENSEIGNER

L'entrée 2 fait référence aux savoirs qui auront été choisis dans le répertoire de l'enseignant et qui seront enseignés. Il se produit lors de ces choix une négociation entre les différents contenus mais également entre les enseignants. Mais pour faire ces choix, l'enseignant doit situer ses références, car elles lui permettront de faire des choix éclairés. Les références 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.

Les questions qui prévalent lors de l'analyse de l'entrée 2 sont:

- *Quels sont les concepts essentiels à maîtriser par un novice dans cette profession?*
- *Dans quels cours du programme ces concepts s'intègrent-ils le mieux ou le moins?*
- *En quoi ces concepts sont-ils pertinents pour la formation dans ce programme ou ce cours?*
- *Quel est le fil conducteur de mon cours?*

Mais pour faire ces choix, quelles sont les bases sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer? C'est ici que les références peuvent aider à faire ces choix. Selon Raisky (1996)<sup>1</sup> et Martinand (2001)<sup>2</sup>, les références qui permettent le mieux de faire des choix significatifs pour l'enseignement et l'apprentissage proviennent de l'extérieur de l'école. Pourquoi? Parce qu'elles sont partagées par une large communauté

1. RAISKY, C., «Doit-on en finir avec la transposition didactique?», dans C. Raisky et M. Caillot (Éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique*, Bruxelles, De Boeck-Université, 1996, p. 37-59.

2. MARTINAND, J.-L., «Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire», dans *Didactiques des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck, 2001, p. 17-25.

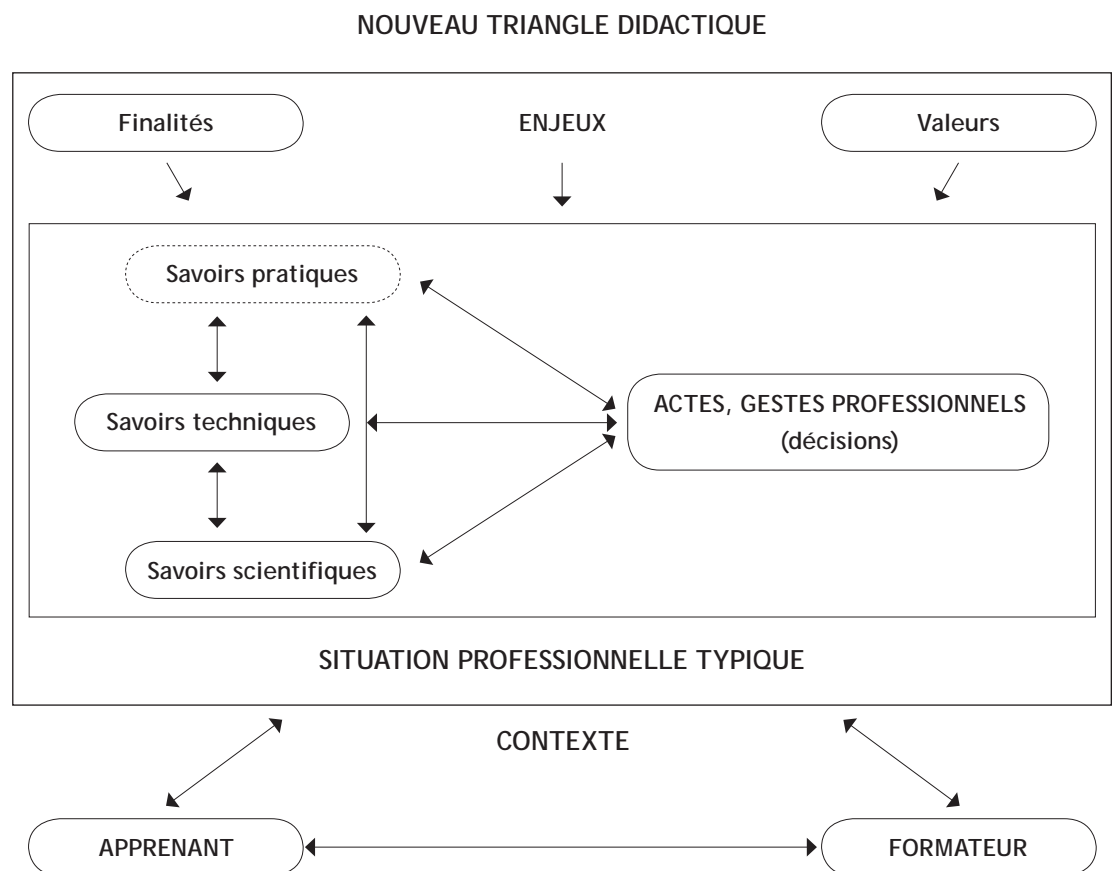


de personnes, qu'elles sont de nature sociale et culturelle, qu'elles font l'objet d'évaluations et d'examens critiques, qu'elles sont explicites ou explicitables et qu'elles évoluent dans le temps.

Les questions à se poser sont :

- *Dans quelles situations professionnelles typiques se manifestera cette compétence? Sont-elles typiques de la profession? Quel contenu permettra de poser les gestes ou de prendre des décisions en lien avec ces situations?*
- *Cette pratique que nous voulons enseigner existe-t-elle encore dans le milieu?*
- *Cette pratique est-elle suffisamment complexe pour permettre aux étudiants de développer les compétences?*

Raisky a élaboré un modèle qui caractérise la situation professionnelle à l'aide du schéma suivant :



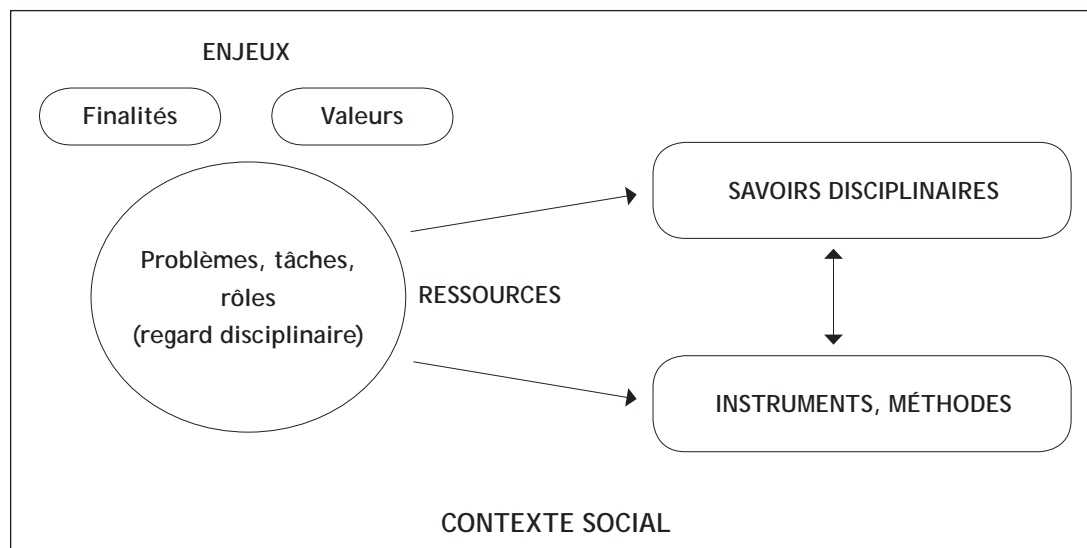
Raisky et Loncle (1993) ont redéfini le triangle didactique en ce qui a trait au contenu relatif aux situations professionnelles. Le contenu est constitué d'éléments qui entretiennent une dynamique qui doit être comprise et même reproduite si l'on veut que l'apprentissage se produise. Alors, que contiennent ces situations? D'abord, elles sont caractérisées par des actes, des gestes professionnels en termes de décisions à prendre nécessitant le recours à des savoirs pratiques, scientifiques et techniques. Ces actes ou gestes sont posés en fonction de buts, de valeurs et d'enjeux propres au contexte dans lequel elles se déroulent. Il s'agit donc d'identifier des familles de situations typiques, représentatives de la profession. Le recours à la situation professionnelle comme référence pour faire le choix des contenus permet de cibler mieux les éléments qui doivent faire l'objet d'un apprentissage.



Lorsque la situation est suffisamment modélisée pour la *didactiser*, c'est-à-dire la rendre propre à l'enseignement, elle exige de reproduire le plus possible la dynamique de la situation originale et de demander aux élèves de la résoudre ou d'y intervenir.

Quant à Martinand, il a exploré la notion de pratique sociale de référence comme base des choix de contenus. Ces pratiques se rapportent à des « scénarios mettant en jeu des types d'entreprises (culturelles, économiques, industrielles, politiques ou de services) dans lesquels des rôles sociaux sont joués dans une perspective disciplinaire. Elles mettent en œuvre des ressources (matérielles, documentaires, humaines) pour des tâches permettant une production collective, dans lesquelles les élèves doivent s'impliquer (jouer un rôle), donc une visée éducative et de socialisation, et des activités pilotées par des objectifs de compétences notionnelles et instrumentales<sup>3</sup> ». Nous avons tenté de représenter cette notion à l'aide du schéma suivant :

### PRATIQUE SOCIALE DE RÉFÉRENCE



Une pratique sociale de référence doit, pour permettre aux étudiants de mobiliser et produire des connaissances, comporter une certaine complexité. Leur modélisation est donc importante pour identifier leur potentiel d'apprentissage. Pour les pratiques sociales de référence, le rapport entre la situation réelle et la situation d'apprentissage, contrairement à la situation professionnelle, en est un de comparaison plutôt que de reproduction. Cela signifie que la situation d'apprentissage se compare à ce qui se passe dans la réalité. Elle n'en est pas une reproduction; elle peut lui ressembler ou être différente, mais elle comporte le potentiel d'apprentissage des savoirs disciplinaires, pratiques et l'utilisation des instruments et méthodes propres à une ou des disciplines.

Par exemple, agir comme expert dans un domaine donné face à une problématique, faire des recherches, expliquer la situation au Moyen-Orient à un groupe ciblé, rédiger une critique d'un film en le comparant à l'œuvre originale, préparer un cours d'histoire pour des jeunes de 4<sup>e</sup> année du primaire, préparer une assemblée de citoyens pour expliquer comment la luminosité est une forme de pollution, produire un document explicatif sur des pratiques en matière d'entretien des berges pour éviter leur érosion, préparer une activité de type « Grands Explorateurs » sur une partie du Québec, etc.

3. MARTINAND, J.-L., « Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire », dans *Didactiques des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck, 2001, p. 17-25.



Les élèves sont appelés à jouer un rôle social lié à une discipline pour laquelle ils ont, comme étudiants, un répertoire de connaissances et d'habiletés qui leur donne une perspective que n'a pas nécessairement la population en général. Pour qu'elle soit mobilisatrice de connaissances, le choix de la pratique sociale comporte certaines exigences. Elle doit contenir des buts, des valeurs et des enjeux relativement grands, qui font en sorte que les étudiants se mobilisent et s'engagent dans l'apprentissage. Elle doit également les placer dans un processus de prise de décisions relativement proche de la réalité, qui fait appel aux connaissances non seulement qu'ils possèdent mais à des connaissances qu'ils devront acquérir.

## CONCLUSION

Ces deux modèles possèdent, nous le croyons, un potentiel d'intérêt quand vient le temps de faire des choix de contenus. Ils permettent de faire des choix argumentés à partir de contextes significatifs dans lesquels les savoirs seront sollicités et appris soit par rapport à une profession ou par rapport à une discipline. C'est pourquoi le fait de situer et valider ses références est un exercice incontournable lorsque vient le moment du choix des contenus lors de l'élaboration des plans cadres de cours et lors de la planification des cours.

## RÉFÉRENCES

JONNAERT, P., « Perspectives curriculaires contemporaines et changements des rapports aux savoirs », texte de l'exposé aux 3<sup>es</sup> journées franco-québécoises organisées à la Sorbonne, *Les Réformes curriculaires : regards croisés*, sous la direction de Philippe Jonnaert et Armand M'Batika avec la collaboration de Samira Boufrahi, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 105-121.

LAURIN, S., « Donner du sens au contenu d'enseignement dans les sciences humaines », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 3, 1998, p. 17-22.

MARTINAND, J.-L., « Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire », *Didactiques des disciplines, Les références au savoir*, Bruxelles, DeBoeck, 2001, p. 17-25.

PERRENOUD, P., « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, n° 3, 1998, p. 487-514.

RAISKY, C. et J.-C. LONCLE, « Didactiser des savoirs professionnels : l'exemple des formations agronomiques », dans Jonnaert et Lenoir, *Sens des didactiques et didactique du sens*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Édition du CRP, 1993.

RAISKY, C., « Problème du sens des savoirs professionnels agricole, préalables à une didactique », dans Jonnaert et Lenoir, *Sens des didactiques et didactique du sens*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Édition du CRP, 1993, p. 101-121.

RAISKY, C., « Doit-on en finir avec la transposition didactique? » dans *Au-delà des didactiques, le didactique, Débats autour des concepts fédérateurs*, Raisky et Caillot (dirs), Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 38-59.

RAISKY, C., « Complexité et didactique », *Éducation permanente*, n° 139, 1999, p. 37-64.

RAISKY, C., « Référence et système didactique », *Didactique des disciplines : les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck, 2001, p. 24-44.