

POURQUOI MON COURS NE SE PASSE-T-IL JAMAIS COMME JE L'AVAIS PLANIFIÉ ?

DES RECHERCHES EN DIDACTIQUE POUR COMPRENDRE L'INTERACTION EN CLASSE À PROPOS DES SAVOIRS

Lorsqu'un professeur planifie son cours, il doit faire des choix, notamment eu égard aux contenus à enseigner. Or, les maisons d'édition qui conçoivent les ouvrages destinés aux professeurs proposent de plus en plus des savoirs à enseigner déjà déterminés et des contenus de cours déjà structurés. Certains fournissent même des planifications de cours, des présentations à faire en classe, des épreuves d'examens utilisables immédiatement... Même si la tentation d'appliquer ces ressources clé en main est grande, il faut cependant se poser la question de l'origine de ces productions. Qui a fait le choix des contenus? À partir de quelles références? Ces ressources de didactique normative sont bien sûr utiles et utilisables, mais elles fournissent généralement beaucoup plus de contenus à enseigner que ne le permet l'horaire de cours. Cette situation peut créer un inconfort, du même type que celui ressenti par un nouveau professeur quand il reprend le plan de cours d'un collègue. Ce professeur se retrouve alors à utiliser une démarche qui découle d'une réflexion sur les contenus d'enseignement, leur mise en scène et leur séquence qui n'est pas la sienne. Expliquer aux étudiants le fil conducteur d'un cours, son importance ou bien les liens entre certains savoirs peut s'avérer plus ardu quand on ne connaît pas la logique derrière la planification.

Notons que l'origine de même que la sélection des contenus se complexifient du moment que l'on s'intéresse au domaine technique, comme le précise Bizier (2014), car ce sont les paramètres du futur métier qui déterminent les savoirs de références à enseigner et à faire apprendre. Ainsi, en Soins infirmiers, l'examen de l'Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec oriente nécessairement le choix des contenus à enseigner dans le cadre du programme collégial. Et dans des domaines où les savoirs évoluent rapidement, comme en informatique, le choix des contenus devient plus laborieux, obligeant une mise à jour beaucoup plus fréquente.

Que les contenus soient proposés sous forme de ressources à mettre en œuvre directement (par des maisons d'édition, par exemple) ou que des orientations didactiques soient préconisées plus globalement (notamment par le marché du travail), le professeur a, malgré tout, des choix à effectuer pour finaliser ses cours. Cette sélection de contenus doit tenir compte, entre autres, des objectifs d'apprentissage prévus, des connaissances antérieures et des préconceptions des étudiants concernés. C'est le professeur qui a la responsabilité d'adapter les savoirs au contexte d'enseignement, aux besoins des programmes dans lesquels le cours s'insère et aux rapports que les étudiants entretiennent relativement à ces savoirs.

Aborder le choix des contenus de cours et tenter de trouver la meilleure manière pour faire apprendre ces savoirs nous placent au cœur de ce qu'on appelle *la didactique*. Rappelons que le terme *didactique* désigne la réflexion sur l'enseignement et sur l'apprentissage, avec une attention particulière portée aux phénomènes qui émergent des interactions en classe et qui touchent les contenus d'enseignement, c'est-à-dire les savoirs en jeu (Amade-Escot, 2007).

Différents courants de recherche en didactique existent. Le courant didactique *normatif* préconise quels savoirs devraient être enseignés et comment les enseigner pour favoriser leur apprentissage. Un autre courant dit *praticien* englobe les textes rédigés dans un but de partage de l'expérience professionnelle par les intervenants eux-mêmes. Enfin, il existe un courant de recherche didactique *scientifique* qui vise à décrire, à comprendre et à analyser les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des savoirs tels qu'ils sont observés durant les interactions en classe. Ce sont des concepts issus de ce dernier courant que nous présenterons dans cet article. Plus précisément, nous nous intéresserons aux interactions verbales ou physiques ayant lieu en classe, à propos des savoirs. C'est ce que les chercheurs de ce domaine appellent *l'action conjointe du professeur et des étudiants*.

Dans cet article, nous proposons d'abord un tour d'horizon de ce qui s'est fait jusqu'à présent concernant le courant de recherche didactique scientifique, cela en misant sur des concepts pertinents pour outiller les professeurs du collégial, les conseillers pédagogiques et les chercheurs à décrire et à comprendre les interactions en classe et ce qui en découle quant aux savoirs en jeu. En bref, si votre cours se déroule rarement comme vous l'avez planifié, les concepts de la didactique peuvent vous aider à en connaître les raisons.



JÉRÔME LERICHE
Professeur-chercheur
Cégep de Sherbrooke



CHANTAL AMADE-ESCOT
Professeure
Université de Toulouse –
Jean Jaurès (France)

► QUE SE PASSE-T-IL DANS LA PHASE DE LA PLANIFICATION ?

Des réflexions centrées sur la transposition didactique

Quelle place les professeurs du collégial accordent-ils au choix et à la sélection des contenus d'enseignement ? D'où viennent les savoirs identifiés comme étant essentiels ? Ce sont les questions auxquelles le groupe de travail sur la didactique issu de PERFORMA s'est intéressé dans son plus récent livre : *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (Bizier, 2014). Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial a également été présenté par Lapierre (2008, 2014) et repris par Prud'homme (2015). Selon ces auteures, le questionnement didactique doit se centrer autour de cinq thèmes illustrés à la figure 1.

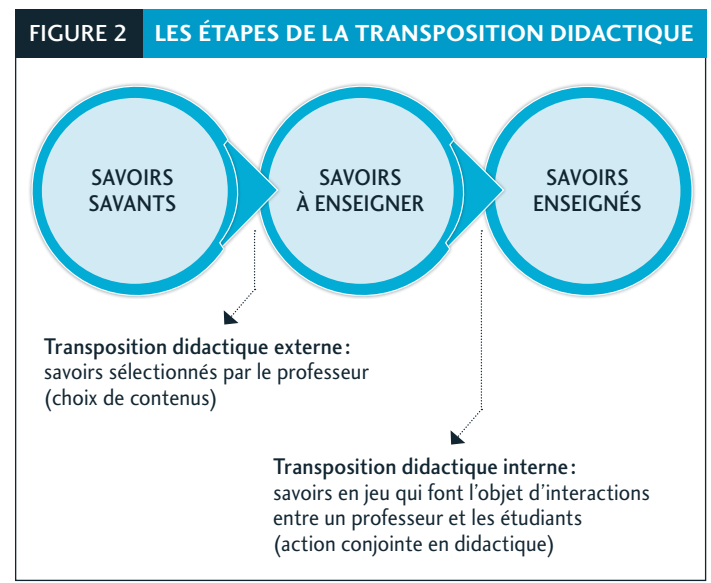


(Prud'homme, 2015, p. 40)

Dans cette représentation du questionnement didactique, les savoirs disciplinaires, les savoirs à enseigner et les rapports des étudiants à ces savoirs font partie des *sources* utilisées par le professeur pour planifier son enseignement. Le matériel

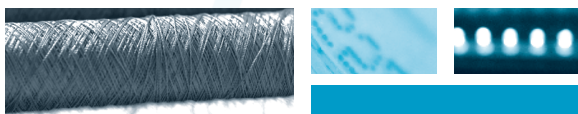
didactique et les stratégies d'enseignement sont, quant à eux, qualifiés de *ressources* techniques et stratégiques pour passer de la planification à l'action (Lapierre, 2008).

Ce modèle est organisé autour de ce qu'on appelle *la transposition didactique*. Les didacticiens décrivent cette transposition comme un processus d'élaboration des contenus : des savoirs savants (contenus dans les livres de référence ou encore dans les pratiques des métiers) vers les savoirs à enseigner (ce que le professeur planifie comme contenus à faire apprendre), puis aux savoirs réellement enseignés (ce qui a été enseigné dans la classe). Le passage des savoirs savants aux savoirs à enseigner réfère à la transposition didactique *externe* (hors de la classe). L'étude de la transposition didactique *interne* s'intéresse, quant à elle, au passage des savoirs à enseigner aux savoirs réellement enseignés en classe. Cormier (2014) a proposé une illustration visuelle de ce processus, présentée à la figure 2.



(Inspiré de Cormier, 2014, p. 6)

Jusqu'à présent, dans les recherches au collégial, l'accent de la transposition didactique a été mis sur le professeur. Par exemple, Lapierre indique que le professeur se situe « au centre du questionnement et de la mise en œuvre didactique » (2014, p. 31). Toujours selon elle, « quand les enseignants sont au clair avec le sens à donner à leurs contenus, ils trouvent habituellement les stratégies appropriées et améliorent grandement l'engagement des étudiants dans l'apprentissage » (p. 40).



Ces réflexions nous semblent principalement porter sur la transposition didactique externe. D'ailleurs, dans le modèle du questionnement didactique, les entrées partent toutes du professeur. Cependant, nous souhaitons montrer qu'il existe d'autres concepts développés en didactique afin de décrire et de comprendre ce qui se passe dans la classe au collégial, soit les phénomènes de transposition didactique *interne*, qui impliquent les étudiants. Ces concepts s'intéressent à la phase interactive, lorsque les savoirs sont en jeu et font l'objet des interactions entre un professeur et un ou plusieurs étudiants, ceux-ci ayant alors un plus grand rôle à jouer dans tout le processus de transposition didactique.

► COMMENT EXPLIQUER QUE MON COURS EST TRANSFORMÉ PAR LES ÉTUDIANTS ?

Des concepts pour comprendre les événements de la classe

Deux concepts centraux ont été développés par des chercheurs européens en didactique pour rendre compte de l'action conjointe professeur-étudiants en classe : celui de *contrat didactique* et celui de *milieu didactique*.

LE CONTRAT DIDACTIQUE

Le concept de contrat didactique est apparu d'abord dans le domaine des mathématiques à la fin des années 1970. Il justifie des rapports plus implicites qu'explicites entretenus par les acteurs de la relation didactique vis-à-vis des savoirs en jeu (Amade-Escot, 1998). Lorsqu'un professeur se présente en classe, il a le projet d'enseigner un contenu. Parallèlement, les étudiants ont (ou pas) certaines attentes à propos de ce contenu. De fait, de ces attentes réciproques (mais surtout différentes) apparaît donc une forme de contrat tacite, puisque le professeur considère que les étudiants vont participer aux activités qu'il a prévues relativement à ce contenu et parce que ceux-ci s'attendent à ce qu'un contenu leur soit enseigné.

C'est de là que part notre réflexion en titre : « Pourquoi mon cours ne se passe-t-il jamais comme je l'avais planifié ? » La particularité du contrat didactique est qu'il est fondamentalement intenable. En effet, à partir du moment où le professeur va proposer un moyen pour l'étude du savoir (une activité de résolution de problème, par exemple), un ou plusieurs étudiants vont négocier les paramètres de la tâche, ce qui va aboutir à un nouveau contrat didactique. Autrement dit, dès le moment où une situation d'apprentissage est présentée en classe, elle est instantanément modifiée par les étudiants. Tous les changements que les étudiants ou le professeur apportent dans l'interaction de la classe sont appelés des *ruptures de contrat didactique*. Amade-Escot, Garnier et Monnier (2007)

indiquent que les ruptures successives de contrat sont le résultat de négociations plus implicites qu'explicites entre le professeur et les étudiants au sujet d'un contenu à l'étude, et que ces ruptures peuvent contribuer ou non à l'avancée du savoir. Par exemple, un professeur qui voudrait faire travailler les passes en volleyball pendant une partie pourrait changer le règlement qui prévoit trois passes et autoriser un nombre illimité de passes. Le savoir que le professeur voudrait faire avancer est l'apprentissage des passes. Toutefois, un ou des étudiants pourraient décider de renvoyer directement le ballon de l'autre côté sans jamais faire de passes, ce qui constituerait une rupture de contrat didactique (le professeur attend des étudiants qu'ils exécutent au moins trois passes).

L'étude des contrats didactiques successifs ainsi que de leurs ruptures est donc une des avenues possibles pour comprendre l'interaction en classe concernant des savoirs. Le concept de *contrat didactique* couplé à celui de *milieu didactique* peut aussi être porteur pour décrire et comprendre la spécificité de l'enseignement des contenus au collégial. À notre connaissance, il n'y a jamais eu d'études utilisant ces outils conceptuels de la didactique.

Le terme didactique désigne la réflexion sur l'enseignement et sur l'apprentissage, avec une attention particulière portée aux phénomènes qui émergent des interactions en classe et qui touchent les contenus d'enseignement, c'est-à-dire les savoirs en jeu.

LE MILIEU DIDACTIQUE

Johsua et Félix (2002) ont proposé une approche du concept de milieu didactique comme étant l'environnement où se déroule l'étude du savoir. Celle-ci s'organise autour des trois paramètres suivants :

- Matériels physiques (tableau, ordinateurs, positionnement des bureaux, organisation de la classe...);
- Organisation sociale (division de la classe par sexe, par affinité, par programme d'études...);
- Contenus de savoir visés dans la séance.

Selon cette approche, pour qu'un étudiant apprenne des savoirs, il faut qu'il ait à s'adapter à son environnement. Le milieu créé par le professeur est donc volontairement « à trous » du point de vue de l'étudiant, lesquels correspondent à des apprentissages à réaliser. Par exemple, un professeur de mathématique pourrait concevoir un problème nécessitant l'utilisation d'une formule apprise au dernier cours pour le résoudre. Il peut jouer avec les divers paramètres de son exercice (il construit et définit



son milieu) pour obliger les étudiants à utiliser un savoir à apprendre (le « trou » laissé dans l'exercice). Toutefois, tout comme dans le cas du contrat didactique, la rencontre des étudiants avec le milieu modifie ce dernier et de nouveaux « trous » peuvent survenir à mesure que d'autres sont comblés. En effet, un étudiant pourrait trouver une façon de résoudre le problème sans avoir recours au savoir abordé au dernier cours, ce qui pourrait forcer le professeur à modifier en classe l'exercice, en rajoutant des règles qui nécessitent l'utilisation du savoir à apprendre. De nouveau, le cours ne se déroule pas comme planifié...

Cette brève présentation du milieu permet d'envisager des recherches intéressantes concernant les activités proposées aux étudiants du collégial. S'il existe des nuances entre les différentes conceptions du milieu dans les recherches en didactique, la majorité des auteurs s'accordent sur l'interdépendance des concepts de *milieu* et de *contrat didactique*. Plus récemment, dans les recherches européennes en didactique, de nouveaux concepts ont émergé, facilitant la compréhension des interactions professeur-étudiants à propos des savoirs en jeu lors du processus d'apprentissage. Ces concepts sont rassemblés dans le modèle dit de *l'action conjointe en didactique*. En comprendre l'essence permettrait au professeur de mieux réfléchir sur les différentes variables qui peuvent influencer le contrat didactique.

► DESCRIPTEURS DE L'ACTION CONJOINTE EN DIDACTIQUE

Le modèle de l'action conjointe en didactique se développe depuis le début des années 2000 sous l'impulsion d'un groupe pluridisciplinaire de didacticiens européens (Amade-Escot, 2007 ; Sensevy et Mercier 2007). Ces derniers proposent des catégories pour décrire et expliquer l'action didactique du professeur, mais également les phénomènes qui émergent de l'interaction avec les étudiants. Il importe de comprendre que les concepts de contrat didactique et de milieu demeurent centraux dans ce modèle où les chercheurs les ont articulés selon quatre descripteurs des actions du professeur, cela afin de mettre en place et de guider le déroulement d'une activité d'apprentissage : définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser.

Définir consiste à transmettre aux étudiants les règles qui constituent une tâche ou une activité pédagogique (ce que l'on peut faire ou ne pas faire dans la tâche). Puis, le professeur tente de *dévoluer* la tâche en laissant aux étudiants la responsabilité de la réaliser. Ensuite, pendant la durée de la tâche, il s'attarde à la *réguler* dans le but de favoriser, chez les étudiants, l'adoption de comportements appropriés sur le plan

des savoirs en jeu. Au fur et à mesure de ce processus conjoint, le professeur s'attache finalement à *institutionnaliser* en tout ou en partie les savoirs visés, en indiquant aux étudiants qu'ils ont acquis des connaissances pouvant dorénavant être évaluées.

Pour illustrer ces descripteurs, voici un exemple en éducation physique lié au soccer.

Imaginons qu'un professeur souhaite faire apprendre le tir de l'intérieur du pied au soccer (c'est le savoir en jeu). Ce contenu était prévu au plan de cours et avait été annoncé au cours précédent (il y a donc potentiellement des attentes de la part des étudiants à ce sujet, ce qui se rapporte au contrat didactique). Le professeur place donc les étudiants face à un grillage, à une distance qui nécessite à la fois de la puissance pour y envoyer le ballon, mais aussi de la précision, car chacun doit tirer dans un rectangle précis de grillage. Le professeur a ainsi structuré son milieu didactique afin de favoriser l'étude du tir de l'intérieur du pied. Il donne une consigne qu'il illustre avec une démonstration : « Vous devez effectuer 10 tirs de l'intérieur du pied avec votre pied dominant. » Ce faisant, il **définit** les paramètres de la tâche. Une fois l'explication donnée, c'est aux étudiants de réaliser la tâche. Cela correspond à l'action de **dévolution**. Lorsque les étudiants exécuteront tour à tour des tirs de l'intérieur du pied, le professeur corrigera ceux dont la technique n'est pas appropriée, ce qui est de la **régulation**. Une fois que tous auront réalisé avec succès leurs 10 tirs, le professeur pourra alors leur dire : « Vous connaissez maintenant la technique pour faire un tir de l'intérieur du pied. Vous aurez 10 tirs à effectuer lors de votre examen technique final », ce qui se rapporte au descripteur de l'**institutionnalisation**.

Cet exemple ne reflète pas la complexité des interactions dans une classe, mais vise modestement à expliquer les concepts de définition, de dévolution, de régulation et d'institutionnalisation, qui synthétisent le déroulement d'une activité pédagogique. Soulignons que ces actions peuvent apparaître plusieurs fois dans une séance et dans un ordre varié selon les réactions des étudiants.

► UN TRIPLET DE FONCTIONS DE L'ACTION CONJOINTE EN DIDACTIQUE

Afin que les changements du contrat didactique opérés par le professeur et les étudiants soient mieux décrits, les recherches en didactique suggèrent également trois fonctions de l'action conjointe (Sensevy et Mercier, 2007) : la *mésogénèse*, la *chronogénèse* et la *topogénèse*. Comprendre ces fonctions permet également au professeur de repérer les éléments qui peuvent mener au bris du contrat didactique, d'ajuster sa planification



de cours en prévision des ruptures possibles et, surtout, de gérer plus facilement le déroulement d'une activité d'apprentissage. Il ne faudrait pas s'arrêter ici à l'aspect scientifique du vocabulaire proposé, car les concepts sont plutôt simples à comprendre. Nous les illustrons avec d'autres exemples liés au soccer.

La mésogénèse est directement en lien avec le concept de milieu. En tant que fonction didactique, elle représente les actions ou communications du professeur ou des étudiants qui ont pour effet de changer le milieu didactique. Pour revenir à l'exemple du soccer, un étudiant qui trouverait la tâche trop facile pourrait décider (en le demandant au professeur ou non) de tirer de plus loin sur le grillage. D'autres étudiants, le voyant faire, pourraient aussi s'éloigner davantage du grillage. Se faisant, ils changent le milieu didactique et posent ainsi une action mésogénétique.

La chronogénèse renvoie à l'évolution du savoir en jeu au fil du temps. Autrement dit, cette fonction s'intéresse aux actions et aux communications qui accélèrent ou ralentissent la relation des étudiants avec le savoir en jeu. À titre d'exemple, en augmentant la distance avec le grillage, l'étudiant travaille le tir de l'intérieur du pied en puissance. Il a donc modifié le contrat didactique et provoqué une avancée du savoir initialement non prévu par le professeur, soit une accélération du processus d'étude du savoir.

La topogénèse s'intéresse au partage des responsabilités entre le professeur et ses étudiants dans la tâche à propos du savoir en jeu. Cette fonction renvoie au degré de responsabilisation donné à chaque étudiant, individuellement. Poursuivons avec notre exemple: le professeur d'éducation physique pourrait considérer que varier la distance par rapport au grillage est une idée intéressante et ainsi proposer à chacun de choisir la distance qu'il désire. L'un comme l'autre aurait donc la responsabilité de choisir à quelle distance agir. Ces variations topogénétiques (au regard du milieu didactique initialement pensé par le professeur) rendent compte des modalités diversifiées de l'apprentissage.

Il importe de comprendre que les fonctions mésogénétiques, chronogénétiques et topogénétiques ne sont pas mutuellement exclusives, mais complémentaires et articulées. Comme nous avons tenté de l'illustrer par l'exemple du tir de l'intérieur du pied, chaque modification du contrat didactique ou du milieu agit simultanément sur ces trois génèses, ce qui permet de rendre compte des formes chaque fois spécifiques des apprentissages réalisés par les étudiants dans leur diversité.

CONCLUSION

À quoi ces concepts peuvent-ils servir au collégial ?

Rappelons que les divers concepts de la didactique présentés ici visent à comprendre ce qui se passe dans la classe à propos des savoirs en jeu. Ils permettent également de comprendre et d'expliquer un questionnement récurrent : « Pourquoi mon cours ne se passe-t-il jamais comme je l'avais planifié ? » Il ne faut en aucun cas voir ces concepts comme des moyens de dicter au professeur quoi faire ou comment faire. Plutôt, ils l'aident à mieux saisir les éléments du processus enseignement-apprentissage sur lesquels il peut intervenir pour rendre son enseignement plus efficace et pour favoriser l'apprentissage de contenus précis.

Les travaux amorcés par la recherche en didactique au collégial (ici et en Europe) ouvrent la porte à de nouvelles réflexions sur les pratiques d'enseignement. Il nous semble que le recentrage sur les contenus et l'étude de ceux-ci, conception portée par le groupe de recherche en didactique de PERFORMA, favorisent une continuité de l'analyse du processus d'enseignement-apprentissage de qualité. Dans le prolongement des premiers travaux cités en début de cet article, nous pensons que le modèle et les concepts rendant compte de l'action conjointe permettent, d'une part, de poursuivre la réflexion sur l'origine des savoirs enseignés et, d'autre part, d'en initier une sur les interactions en classe qui peuvent avoir une incidence dans le processus de transposition didactique interne.

Les concepts que nous avons exposés dans le présent article nous semblent prometteurs pour faciliter la compréhension des phénomènes qui se rattachent à la transposition didactique interne. Le modèle de l'action conjointe et les concepts qui y sont développés peuvent servir de fondement à une réflexion sur les pratiques, que ce soit sur une base individuelle, en équipe départementale ou encore dans le cadre d'un cours de formation continue. Notons que c'est déjà le cas pour chaque École supérieure du professorat et de l'enseignement (ESPE) en France. Ainsi, des professeurs de toute discipline s'initient à l'analyse didactique de pratiques d'enseignement à l'aide du modèle de l'action conjointe. Enfin, ce cadre a déjà fait ses preuves pour la recherche dans plusieurs disciplines en Europe (Sensevy et Mercier, 2007), mais n'a jamais été utilisé pour décrire et comprendre des pratiques propres à l'enseignement collégial. Nous espérons que cette brève présentation piquera la curiosité de la communauté scientifique en éducation et des formateurs qui travaillent au collégial, et que cela leur donnera l'envie d'en connaître davantage sur l'action conjointe en didactique. ●



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AMADE-ESCOT, C. « Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement. Une étude de cas: Le contrat didactique », dans AMADE-ESCOT, C. et collab. (dir.). *Recherches en éducation physique et sportive: bilan et perspectives*, Paris, Édition Revue EPS, 1998, p. 253-266.

AMADE-ESCOT, C. (dir.). *Le didactique*. Paris, Éditions Revue EPS, 2007.

AMADE-ESCOT, C., A. GARNIER et N. MONNIER. « La dynamique contractuelle du processus didactique », dans AMADE-ESCOT, C. (dir.). *Le didactique*, Paris, Éditions Revue EPS, 2007, p. 31-48.

ARSENAULT, L. « Un questionnement didactique qui réconcilie savoirs disciplinaires et pédagogiques », *Pédagogie collégiale*, vol. 21, n° 2, 2008, p. 37-39 [aqpc.qc.ca/revue/article/un-questionnement-didactique-qui-reconcilie-savoirs-disciplinaires-et-pedagogiques].

BIZIER, N. *L'impératif didactique: au cœur de l'enseignement collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, Collection PERFORMA, 2014.

CORMIER, C. « La didactique, les didactiques », *Bulletin de la documentation collégiale*, n° 12, juin 2014.

ÉDUCATION & DIDACTIQUE. Vol. 8, n° 1, 2014 [educationdidactique.revues.org/1857].

JOHSUA, S. et C. FELIX. « Le travail des élèves à la maison: une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude », *Revue française de pédagogie*, n° 141, 2002, p. 89-97.

LAPIERRE, L. « Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial », *Pédagogie collégiale*, vol. 21, n° 2, 2008, p. 5-12 [aqpc.qc.ca/revue/article/un-cadre-reference-pour-questionnement-didactique-au-collégial].

LAPIERRE, L. « Chapitre 1: Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial », dans BIZIER, N. (dir.). *L'impératif didactique: au cœur de l'enseignement collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, Collection PERFORMA, 2014.

PRUD'HOMME, A.-C. « Apprendre de ses expériences professionnelles grâce à une démarche de résolution de problème », *Pédagogie collégiale*, vol. 28, n° 4, 2015, p. 28-44 [aqpc.qc.ca/revue/article/apprendre-ses-experiences-professionnelles-grace-une-demarche-resolution-problemes].

Jérôme LERICHE a complété un doctorat en éducation à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke, en cotutelle avec l'Université de Toulouse (France) en 2010. Il enseigne au Cégep de Sherbrooke depuis 2009. Il a obtenu une subvention du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) en 2012, 2014 et 2016. Il est également professeur associé à l'Université de Sherbrooke et chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Le présent article a été réalisé à la suite d'un séjour de recherche scientifique à l'Université de Toulouse financé par le Programme de soutien à la mobilité enseignante au collégial de la Fédération des cégeps.

jerome.lerich@cegepsherbrooke.qc.ca

Chantal AMADE-ESCOT est professeure en Sciences de l'éducation à l'Université de Toulouse – Jean Jaurès. Elle intervient en formation des enseignants (ESPE de Toulouse). Elle mène ses recherches au sein de l'entrée « Phénomènes Didactiques » de l'unité mixte de recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » (UMR EFTS, MA 122). Ses travaux, inscrits dans le champ de l'approche comparatiste en didactique, contribuent – à partir de la didactique de l'éducation physique – au travail collectif d'étude et de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves.

chantal.amade-escot@univ-tlse2.fr

ANS CÉGEP À DISTANCE

SPÉCIALISTES DE CONTENU ET TUTEURS RECHERCHÉS

Développez ou révisez le matériel pédagogique
cegepadistance.ca/collaboration
1 800 665-6400 ou 514 864-6464 poste 4782

Encadrez les étudiants
cegepadistance.ca/tutorat
1 800 665-6400 ou 514 864-6464

Spécialistes de contenu et tuteurs anglophones également recherchés
cegepadistance.ca/opportunities

Liste des emplois offerts par cours
cegepadistance.ca/emplois

PARTENAIRE AVEC VOUS