

# APPRENDRE DE SES EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES GRÂCE À UNE DÉMARCHE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES\*

*Le professionnel doit savoir « naviguer dans la complexité » en fonction de repères plutôt que d'exécuter un plan préconçu.*

(Le Boterf, 2005, cité par Raymond, 2006<sup>1</sup>)

Afin de venir à bout de préoccupations aussi variées que le manque de temps nécessaire pour atteindre les objectifs d'apprentissage en classe, les difficultés que ressentent les étudiants face à un aspect particulier de la matière, leur désengagement envers leurs études ou un nombre élevé d'échecs à une évaluation, le Groupe de travail sur la didactique (GT-DID) de PERFORMA propose une démarche d'analyse et de résolution de problèmes pédagogiques et didactiques.

Puisque « [l']enseignant n'est pas un technicien, applicateur de démarches préétablies », mais « un professionnel capable de mobiliser et d'utiliser un ensemble de ressources pour résoudre des problèmes » (Legendre, 2004, p. 40)<sup>2</sup>, il se doit de poser un regard critique sur ses choix, d'en faire une analyse d'ordre didactique, de cerner les apprentissages transférables à d'autres contextes, et d'enrichir ainsi sa pratique professionnelle. En continuité avec les travaux de Schön (1983), de Kolb (1984), de Perrenoud (1996) et de Legendre (2004), la démarche proposée comprend trois étapes qui permettent au professeur d'éclairer certaines difficultés, mais également d'apprendre de ses expériences professionnelles.

Des professeurs ayant déjà expérimenté cette approche de résolution de problèmes ont confirmé sa pertinence. Afin de permettre au lecteur d'explorer d'emblée les possibilités qu'offre une telle démarche, je prendrai l'exemple de Marc, un nouveau professeur du collégial, qui a accepté de partager le questionnement par lequel il est passé au sujet de difficultés éprouvées dans son cours.

*J'enseigne dans le programme de Génie mécanique. La semaine dernière, à l'examen de mi-trimestre, les deux tiers de mes étudiants ont échoué. Je suis dérouter par ces résultats, d'autant plus que j'étais certain que les étudiants avaient fait suffisamment d'exercices pour être prêts pour l'examen. Je me suis penché sur les erreurs les plus fréquentes, et j'ai constaté que les étudiants avaient eu de la difficulté à interpréter certaines questions et à choisir la formule la plus pertinente. Bien sûr, pour élaborer ces questions, je m'étais basé sur des situations qui sont courantes dans le milieu du travail, semblables à celles auxquelles j'avais moi-même été confronté à titre d'ingénieur, et je m'étais assuré*



**ANNIE-CLAUDE PRUD'HOMME**  
Conseillère pédagogique  
Groupe de travail sur la  
didactique de PERFORMA

*de choisir des problèmes qu'un technicien peut gérer dès son entrée en poste dans une usine. Toutefois, après réflexion, je me suis rendu compte que les exercices qui étaient réalisés en classe permettaient plutôt l'application de formules : avant l'examen, les étudiants n'avaient pas travaillé à partir de situations complexes. J'ai aussi noté qu'une des notions non maîtrisées aurait dû être apprise dans un cours précédent...*

En posant un regard critique sur l'examen et en s'interrogeant sur les erreurs commises par les étudiants, Marc est en mesure d'avancer a priori quelques pistes d'explication, mais a-t-il réuni toutes les informations essentielles pour réaliser une analyse complète du problème vécu ? Et si ce n'était pas le cas, comment pourrait-il alors s'assurer d'en reconnaître les véritables causes ? Comment pourrait-il procéder pour faire des liens entre la situation à laquelle il s'est trouvé confronté et ses expériences antérieures de même que ses connaissances en pédagogie et en didactique ? Enfin, comment pourrait-il s'y prendre pour déterminer les meilleures solutions possible ?

## LES TROIS ÉTAPES DE LA DÉMARCHE

Les trois étapes de la démarche de résolution de problèmes (voir la figure 1) que le GT-DID de PERFORMA propose ont pu aider Marc à systématiser sa réflexion. Je les présenterai ici, de même que l'expérience que ce professeur a vécue en passant par chacune d'elles.

### ÉTAPE 1 : EXPLORER

Dans un premier temps, pour réaliser une analyse complète de la situation vécue, il est essentiel d'explorer, de rassembler un maximum d'informations. Pour ce faire, on doit se poser

\* J'aimerais remercier Nicole Bizier, chargée de projet à PERFORMA, qui a agi à titre de consultante pour le Groupe de travail sur la didactique (GT-DID) lors de l'élaboration de la démarche qui sera présentée dans cet article. J'aimerais aussi exprimer ma gratitude aux membres du GT-DID qui ont contribué à son enrichissement depuis 2013, et plus particulièrement à Marie-Chantal Dumas, conseillère pédagogique au Cégep Garneau, pour ses commentaires judicieux sur le présent article.

<sup>1</sup> La référence de l'ouvrage cité par Raymond est la suivante : LE BOTERF, G. *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'organisation, 2005, p. 48.

<sup>2</sup> Legendre rappelle ici les propos de Schön (1983).



FIGURE 1 LES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES\*



\* Inspirée de Schön (1983).

des questions sur le contexte (programme, année, trimestre et cours) dans lequel le problème a surgi et réunir les données essentielles concernant les composantes de la situation problématique... En tant que professeur, quelles ont été mes actions, mes pensées et mes émotions par rapport au problème? Quelles ont été celles des étudiants? Quel objectif d'apprentissage était en jeu? Pour se remémorer les faits, on peut se référer à l'un des modèles du triangle pédagogique, par exemple à celui de Houssaye (2014)<sup>3</sup>. On peut également utiliser cet outil dans le but d'aider un collègue à expliciter un problème vécu.

À cette première étape, l'important est de n'oublier aucun des pôles du triangle (professeur, étudiant et savoir) ni aucune des relations qui lient ces points entre eux (didactique, pédagogique et d'apprentissage): toutes les facettes de la situation pédagogique doivent être considérées. Se limiter à décrire une seule relation en oubliant de s'intéresser aux deux autres ne permettrait pas une analyse complète de la situation, et certaines explications risqueraient de rester dans l'ombre. Ce n'est donc qu'à la fin de cette étape d'exploration qu'on pourra déterminer les causes possibles du problème. D'abord, on établira des liens entre les informations listées et on distinguera les causes des conséquences. Ensuite, on retiendra une ou plusieurs hypothèses pour expliquer le problème.

Par exemple, à cette étape, Marc a associé des informations à chacun des pôles du triangle, celles-ci concernant aussi bien son passé d'ingénieur (pôle du professeur) que les difficultés auxquelles les étudiants se sont butés, rattachées dans ce cas-ci à deux éléments de compétence (pôle du savoir). Le nombre d'observations que Marc a pu faire concernant les

étudiants était moindre puisqu'il est un nouveau professeur, encore peu au fait des caractéristiques qui les définissent, mais il a pu associer des informations aux relations liant les pôles entre eux. Ainsi, à l'axe professeur-savoir (relation didactique), Marc a associé la conception des exercices et des évaluations. Puis, de l'axe étudiant-savoir (relation d'apprentissage), il a rapproché la performance des étudiants et les préalables non maîtrisés. Finalement, pour l'axe professeur-étudiant (relation pédagogique), Marc a relevé un facteur qui ne lui a pas permis de percevoir les difficultés des étudiants avant l'examen, soit sa façon de communiquer avec le groupe. Après ce tour d'horizon, le professeur a pu formuler des hypothèses plus complètes. Il a tenté de distinguer les causes des conséquences, et deux éléments lui ont semblé être à la source du problème: d'une part, l'écart existant entre le niveau de difficulté de la situation d'apprentissage et celui de la situation d'évaluation et, d'autre part, le fait que certaines notions préalables n'étaient pas maîtrisées par les étudiants.

## ÉTAPE 2 : COMPRENDRE

Dans un second temps, il est important d'orienter la réflexion autrement, en se penchant sur ses observations (étape 1) à la lumière de cadres de référence. Ainsi, on peut véritablement **comprendre** ce qui s'est passé en liant la situation vécue à certaines connaissances acquises au fil d'expériences personnelles, d'échanges et de formations. Grâce à cet exercice, on peut parvenir à une compréhension plus juste de la réalité et, en dégagant les apprentissages professionnels du contexte qui les a suscités, on peut les rendre transférables à d'autres contextes. Or, deux des axes, ou relations, qui sont représentés par le triangle pédagogique sont d'ordre *didactique*, car ils concernent le rapport du professeur ou de l'étudiant aux *savoirs*; il s'agit de la relation didactique et de la relation d'apprentissage. La troisième relation, dite *pédagogique*, joue aussi un rôle essentiel à l'égard de l'apprentissage, mais elle relève plutôt du *comment enseigner* que du *quoi faire apprendre*. En effet, la mise en place d'une saine communication entre le professeur et les étudiants et d'un climat propice à l'apprentissage doit s'effectuer pour soutenir les choix didactiques qu'a faits, antérieurement, le professeur. Pour faire l'analyse d'un problème vécu, il est donc important de remonter à sa source, soit à la dimension didactique de l'enseignement et de l'apprentissage. Le cadre de référence que PERFORMA a développé relativement au questionnement didactique peut alors être utilisé.

<sup>3</sup> Le triangle pédagogique est présenté à la page 10 du présent numéro.



## LE QUESTIONNEMENT DIDACTIQUE AU COLLÉGIAL

Depuis les dernières années, la perspective didactique a fait couler moins d'encre que la question de la pédagogie. Elle demeure de ce fait peu connue chez les professeurs du réseau collégial. Ceux qui, lors d'activités de perfectionnement, ont eu l'occasion de découvrir cette « face cachée de l'enseignement et de l'apprentissage » (Bizier, 2014, p. 16) en soulignent pourtant la grande pertinence. Utiliser

le cadre de référence du questionnement didactique présente, selon eux, de nombreux avantages.

Élaboré par le Groupe de travail sur les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière de PERFORMA (fondé en 2003, ce groupe est devenu, en 2013, le Groupe de travail sur la didactique), ce modèle est basé sur des travaux européens et américains.



Au centre du modèle se trouve le professeur, qui choisit le contenu de ses cours et qui le structure pour faire apprendre certains savoirs aux étudiants. C'est ce qu'on appelle *faire une transposition didactique*.

Tout autour se trouvent les diverses *sources* auxquelles le professeur peut se référer pour faire des choix pertinents (entrées 1, 2 et 3) et des *ressources* d'ordre pédagogique qui peuvent lui servir à faire apprendre des contenus particuliers (entrées 4 et 5).

Ces cinq thèmes portent, dans le système défini par PERFORMA, le nom d'*entrées*, qui vise à rappeler que le professeur peut *entrer* dans le questionnement didactique par une voie ou l'autre.

Au fil de la démarche de résolution de problèmes, tout professeur qui souhaite valider une hypothèse qu'il a avancée pour comprendre les causes d'un obstacle rencontré dans ses cours peut associer celle-ci à l'entrée qui lui correspond dans le cadre de référence et, à partir de cette piste, formuler des questions d'ordre didactique pour approfondir sa réflexion. Elles lui permettront de valider son hypothèse de départ ou de cerner d'autres explications.

Rappelons que, pour être véritablement didactiques, ces questions doivent être rattachées aux savoirs à faire apprendre et à leur nature particulière. Voici des exemples de questions, de nature didactique, que l'on peut se poser pour chacune des entrées.

### Entrée 1

#### Mon rapport à mes propres savoirs disciplinaires et professionnels

- Quel est mon champ d'expertise disciplinaire ou professionnel et quelle incidence a-t-il sur ma façon d'enseigner la matière dans mon cours ?
- Quelles sont les approches disciplinaires ou professionnelles que je privilégie ?
- À quelles sources documentaires liées à ma discipline ou à ma profession vais-je puiser pour préparer mon cours ? Ces sources sont-elles fiables ? Sont-elles à jour ?

### Entrée 2

#### Mon rapport aux savoirs à enseigner tels qu'ils sont décrits dans les devis ministériels, les plans-cadres et les autres documents officiels rattachés au programme d'études auquel je suis lié

- Quelle est la compétence associée au cours que je donne ? Quels sont les objectifs d'apprentissage liés à mon cours ? Quelle orientation ces éléments donnent-ils à mes choix de contenus et à ma façon d'organiser mon cours ?
- Quels liens y a-t-il à faire entre le cours que j'offre et les autres cours du programme ?
- Quelles sont les attentes du marché du travail ou des universités quant aux habiletés du diplômé collégial ? Qu'évoque, pour moi, le profil de sortie du programme dans lequel j'enseigne ?



## Entrée 3

### Ma connaissance du rapport des étudiants aux savoirs à apprendre (difficultés et obstacles à l'apprentissage)

- Quelles sont les notions dont la maîtrise est préalable à l'apprentissage des savoirs enseignés dans mon cours ?
- Quelles sont les connaissances et les croyances des étudiants au regard des savoirs à apprendre ?
- Quelles difficultés les étudiants rencontrent-ils le plus souvent lors de l'apprentissage de ces savoirs ?
- Quelles sont les erreurs les plus fréquentes des étudiants ? Que révèlent-elles ?

## Entrée 4

### Mon rapport au matériel didactique

- Quels liens y a-t-il à faire entre les savoirs à faire apprendre dans mon cours et le matériel que j'utilise ?
- Comment sont abordés ces savoirs dans les volumes ou les textes utilisés ? Quels sont, par exemple, la structure et le vocabulaire employés dans ces ouvrages ?
- La façon dont les savoirs sont organisés dans le matériel pédagogique que j'ai préparé permet-elle aux étudiants de progresser de façon autonome dans le développement de la compétence ?

## Entrée 5

### Mon rapport aux stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation

- Quelles seraient les meilleures stratégies pédagogiques pour favoriser l'apprentissage des savoirs dans mon cours ?
- Y aurait-il une situation authentique qui permettrait de susciter un apprentissage en profondeur ?
- Quelle méthode d'évaluation serait adéquate pour bien mesurer l'acquisition de ces savoirs ?

En juin dernier paraissait une nouvelle édition de *L'impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial*, publiée par l'Association québécoise de pédagogie collégiale (Bizier, 2014). En introduction, Nicole Bizier rappelait que la didactique a très peu percé l'enseignement collégial au Québec, « tant sur le plan des programmes techniques que préuniversitaires », malgré le fait que « les professeurs au collégial doivent choisir des contenus [de cours] » (Bizier, 2014, p. 16). Pour vous donner l'occasion d'en apprendre plus à ce sujet, je vous propose aussi la lecture du numéro de juin 2014 du *Bulletin de la documentation collégiale*, « La didactique, les didactiques » (Cormier, 2014).

À cette étape du processus, on pourrait être tenté de multiplier les questions ou d'essayer à tout prix de les associer correctement aux entrées que l'on trouve dans le modèle. Il peut sans doute être intéressant de le faire, mais la priorité dans une démarche de résolution de problèmes est de pousser plus loin la réflexion pour chaque entrée que l'on peut relier aux hypothèses de départ et de se poser au moins deux ou trois questions pour chacune afin de s'assurer de n'avoir laissé de côté aucune possibilité d'expliquer le problème.

Par exemple, Marc pourrait d'abord considérer deux entrées du questionnement didactique. Ces dernières correspondent aux hypothèses formulées précédemment : l'entrée 5 (stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation) et l'entrée 3 (rapports des étudiants aux savoirs). Marc a choisi de commencer par l'entrée 5 et d'ainsi se pencher sur l'écart qui s'est fait sentir, lors de l'examen, entre le niveau de difficulté de ce dernier et celui des exercices formatifs qu'avaient précédemment réalisés les étudiants. Après avoir consulté ses pairs, Marc a constaté que son intuition était juste, c'est-à-dire que le niveau de difficulté de l'examen était plus élevé que celui des exercices. Il s'est avéré aussi que les exemples présentés aux étudiants avant l'examen étaient d'un niveau de complexité inférieur à celui des éléments que comportait celui-ci (entrée 4). Cette réflexion a poussé le professeur à consulter le plan-cadre de son cours (entrée 2), à vérifier s'il était à jour (et c'était le cas) et si l'interprétation de la compétence qu'on y trouvait correspondait à sa propre perception (ce qui l'a grandement rassuré). En tenant toujours compte de l'entrée 2, Marc en a profité pour s'interroger sur le niveau d'autonomie que doivent atteindre les diplômés pour pouvoir entrer sur le marché du travail ; ses collègues lui ont confirmé que sa compréhension des finalités du programme était juste et qu'elle concordait avec le profil de sortie de celui-ci. La vision de Marc était en effet basée sur son excellente connaissance du milieu du travail (entrée 1). Toutefois, il a reconnu qu'il connaissait très peu le rapport des étudiants aux savoirs (entrée 3). Néanmoins, l'analyse de leurs erreurs a permis au professeur de cerner précisément les notions prérequisées qui n'étaient pas maîtrisées et qui auraient pu être réactivées au début du trimestre. Pour finir, Marc a surtout constaté que les étudiants n'avaient pas suffisamment eu l'occasion de s'exercer à choisir la bonne formule et à appliquer de façon méthodique les étapes de résolution (entrée 5).

## ÉTAPE 3 : AGIR

Dans un troisième temps, on est en mesure de confirmer ou encore d'infirmier les hypothèses de départ (étape 1), si de telles hypothèses ont pu être formulées précédemment, puis,



ultimement, d'agir. On définit alors les principales causes du problème et on retient une ou plusieurs pistes de solution. Il est essentiel de choisir des moyens concrets et réalistes afin de pouvoir passer éventuellement à l'action et de garder, parallèlement à cela, une trace des réflexions antérieures en vue de pouvoir se remémorer, le moment venu, quelle était l'origine des mesures prises.

Une fois la démarche de résolution de problèmes accomplie, les premières hypothèses que Marc avait entrevues se sont montrées exactes. Il a donc décidé de réviser les activités d'apprentissage ainsi que les évaluations formatives impliquées par son cours. Il a augmenté leur niveau de difficulté de façon à ce que celui-ci corresponde au niveau taxonomique de la compétence rattachée au cours donné. Ainsi, les étudiants pourront s'exercer en classe dans un contexte semblable à celui de l'examen et réaliser leurs apprentissages en conséquence. De plus, Marc a choisi de se servir des évaluations formatives pour mieux s'assurer, avant de procéder à d'autres examens, de la progression des apprentissages réalisés. Par ailleurs, le professeur a décidé de soumettre ses étudiants à une évaluation diagnostique dès la première semaine de chaque trimestre en vue de vérifier leur maîtrise des notions qui sont associées à son cours et pour réactiver les connaissances de chacun. Il va sans dire que Marc aurait pu ignorer ces diverses stratégies s'il n'avait pas exploré toutes les entrées du cadre de référence didactique pour s'assurer de la cohérence de ses gestes, en se rapportant, entre autres, aux décisions de l'équipe liée à son programme. Ce processus a permis au professeur de prendre des décisions tout en étant certain d'exercer son jugement professionnel à partir d'une analyse complète de la situation. Ainsi éclairé, le jugement devient un facteur de développement des compétences professionnelles majeur pour le professeur, qui est dès lors bien outillé : il donne l'occasion de lier régulièrement la pratique à la théorie et il permet d'acquérir chaque fois des connaissances professionnelles transférables à d'autres contextes. D'ailleurs, plusieurs auteurs ont souligné l'importance qu'a cette réflexion analytique par rapport à la constitution des savoirs professionnels du personnel enseignant.

### ► L'ORIGINE DE CETTE DÉMARCHE EN TROIS ÉTAPES

C'est à titre de personne-ressource donnant le cours *Introduction au questionnement didactique* dans le Microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial (MIPEC) de PERFORMA que j'ai éprouvé le besoin de proposer aux nouveaux professeurs de mon collège une démarche de résolution de problèmes favorisant l'apprentissage expérientiel. J'avais en effet constaté que, plutôt que de

percevoir l'utilité du questionnement didactique, certains professeurs se heurtaient à sa complexité et que quelques-uns le percevaient même comme une étape supplémentaire qui alourdissait leur planification de cours. Pourtant, plusieurs semblaient pratiquer un questionnement didactique de façon intuitive. J'ai donc procédé moi-même à une analyse didactique du cours que je donnais dans le MIPEC et j'en suis venue à retenir l'explication suivante : sa structure ne permettait pas aux professeurs de percevoir rapidement les diverses applications possibles du cadre de référence didactique.

*[...] le jugement devient un facteur de développement des compétences professionnelles [...] : il donne l'occasion de lier régulièrement la pratique à la théorie [...].*

À l'automne 2012, j'ai expérimenté une nouvelle approche, plus inductive que déductive, c'est-à-dire que j'ai présenté d'emblée des exemples de cas vécus par des professeurs avant de révéler le fonctionnement du questionnement didactique. Cette approche comprenait donc trois étapes d'appropriation : l'exploration d'un cas vécu, l'analyse de ce dernier à partir du cadre de référence destiné à orienter le questionnement didactique et, finalement, le choix d'une ou de plusieurs pistes d'action. Les travaux de Kolb (1984), de Perrenoud (1996) et de Legendre (2004) sont à la base de cette démarche, qui présente une cohérence avec les principes de la pratique réflexive que propose Schön (1983).

En effet, dans *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*<sup>4</sup>, Schön (1983) expose les principes de base de ce qu'il appelle la « pratique réflexive ». Selon Lévesque, l'apport de ce chercheur est majeur : Schön a constaté que « [l']expertise générée tout au long de la carrière [...] se construit par l'exercice de l'analyse réflexive. Elle est en quelque sorte le chaînon manquant entre la théorie et la pratique » (Lévesque, 2002, p. 11). Sans aucun doute, ce constat s'applique à la profession enseignante : « [e]n éducation, le savoir d'expérience en classe se construit par l'analyse réflexive qui implique à la fois une *réflexion dans l'action* et une *réflexion sur l'action* » (Lévesque, 2002, p. 11).

La démarche de résolution de problèmes qui est proposée par le Groupe de travail sur la didactique de PERFORMA est liée à ce deuxième stade de la réflexion, qu'on appelle communément la *phase postactive*. Le praticien qui entreprend

<sup>4</sup> Une traduction française de ce livre est disponible : SCHÖN, D. A. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduit par J. Heynemann et D. Gagnon, Montréal, Éditions Logiques, 1994.



une telle démarche se donne le droit d'apprendre de toute situation professionnelle. Il s'accorde, selon Schön, la latitude

« d'être surpris, déboussolé ou confus par rapport à une situation qui lui apparaît incertaine ou unique. Il réfléchit au phénomène qui se présente à lui et à ce que son propre comportement révèle quant à sa première interprétation. Ce processus lui permet à la fois de comprendre le phénomène autrement et de changer la situation<sup>5</sup> » (Schön, 1983, p. 68).

Kolb propose aussi « une vision holistique de l'apprentissage qui combine expérience, perception, cognition et comportement<sup>6</sup> » (Kolb, 1984, p. 21). Le cycle de ce qu'il appelle « l'apprentissage expérientiel » comprend « l'expérience concrète », « l'observation réflexive », « la conceptualisation abstraite » et « l'expérimentation active<sup>7</sup> » (Kolb, 1984, p. 32-33). La définition qu'il donne du cycle de l'apprentissage expérientiel se veut cohérente avec certains modèles illustrant le processus d'adaptation qui se rapprochent du raisonnement scientifique. Par ailleurs, Kolb illustre efficacement les similarités qui existent entre les étapes de l'apprentissage expérientiel et certaines représentations de la résolution de problèmes.

Quelques années plus tard, Perrenoud (1996) réfléchit aux conséquences qu'ont eues de tels constats sur les dispositifs de formation des professeurs. Selon lui, pour permettre le développement du jugement chez ces derniers, la formation se doit d'être fondée sur des situations authentiques complexes. Aussi écrit-il :

« Cela n'est possible que si la formation met presque constamment l'étudiant [le professeur qui apprend son métier] devant des situations-problèmes, des situations complexes, en l'incitant à prendre des décisions aussi raisonnables que possibles, mais dans les limites, pragmatiques, de la *raison pédagogique* (Gauthier, 1993 ; Tardif, 1993a et b<sup>8</sup>). » (Perrenoud, 1996, p. 14)

Le propos de Perrenoud s'inscrit donc en droite ligne avec ceux de Schön et de Kolb : le professeur doit apprendre à faire face à des situations problématiques imprévisibles en adoptant une pratique réflexive garante de son développement professionnel. C'est également le point de vue de Legendre, qui va même jusqu'à définir l'enseignement comme « une démarche de résolution de problèmes » (Legendre, 2004, p. 40).

Inspirée par ces auteurs, j'ai donc proposé une démarche d'analyse réflexive à des professeurs de mon collègue, qui l'ont trouvée fort pertinente. À l'hiver 2013, j'ai aussi eu l'occasion d'échanger avec Johanne Drouin, professeure en Techniques

de travail social au Cégep de Saint-Jérôme, avec qui j'ai offert le cours *Synthèse et développement professionnel* du MIPEC au Cégep de Rimouski. Cette collaboration a inspiré la terminologie associée aux trois étapes du processus : **explorer, comprendre et agir**<sup>9</sup>. J'ai ensuite présenté la démarche qui prenait forme à mes collègues du Groupe de travail sur la didactique de PERFORMA et nous avons continué de la développer ensemble en établissant des liens avec le cadre de référence élaboré par PERFORMA pour faciliter le questionnement didactique. Nous avons, depuis, créé du matériel didactique, notamment un répertoire de cas vécus et de vidéos, afin de favoriser l'appropriation de cette démarche par les professeurs. À force d'expérimentations, sa pertinence s'est confirmée. Je présenterai maintenant une synthèse des avantages relevés par des professeurs, des conseillers pédagogiques ainsi que des personnes-ressources de PERFORMA qui ont tous expérimenté la démarche de résolution de problèmes.

### AVANTAGES PÉDAGOGIQUES DE L'UTILISATION DE LA DÉMARCHE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES

#### Dans le contexte de la pratique enseignante

- Dans les situations d'enseignement plus déstabilisantes, une démarche de résolution de problèmes permet de prendre une distance par rapport à l'évènement, de rationaliser et de tirer ainsi des conclusions plus justes. Elle permet de voir clair, c'est-à-dire de prendre note de ce qui s'est moins bien déroulé dans un contexte précis, mais aussi de ce qui s'est bien passé.
- Cette démarche, qui s'articule en trois temps, permet de relier les aspects pédagogiques et didactiques de l'enseignement collégial : la première étape, celle de l'exploration, est centrée sur les relations qui existent entre le professeur et les étudiants de même que sur leur rapport respectif aux savoirs, alors que la deuxième, la compréhension, permet d'approfondir la dimension

<sup>5</sup> Traduction libre.

<sup>6</sup> Traduction libre. Cette proposition de Kolb s'appuie sur les modèles du processus d'apprentissage développés par Lewin, Dewey et Piaget.

<sup>7</sup> Traduction libre.

<sup>8</sup> Les références fournies par Perrenoud renvoient ici à trois textes : GAUTHIER, C. « La raison du pédagogue », Gauthier, C., M. Mellouki et M. Tardif (dir.). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?*, Montréal, Éditions Logiques, 1993, p. 187-206 ; TARDIF, M. « Savoirs et expérience chez les enseignants de métier », Hensler, F. (dir.). *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993a, p. 53-86 ; TARDIF, M. « Éléments pour une théorie de la pratique éducative. Actions et savoirs en éducation », Gauthier, C., M. Mellouki et M. Tardif (dir.). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?*, Montréal, Éditions Logiques, 1993b, p. 23-47.

<sup>9</sup> Ce processus, utilisé par le Département des techniques de travail social du Cégep de Saint-Jérôme, est une adaptation qu'utilise le Département des techniques d'éducation spécialisée du même collège.



didactique de l'enseignement et d'en tirer des apprentissages professionnels transférables à d'autres contextes.

- Le nombre d'étapes essentielles de ce processus est limité à trois, de sorte que la démarche peut être utilisée quotidiennement par le personnel enseignant. Elle mène à l'action, mais n'implique pas pour autant une réflexion sans fin, puis évite aux professeurs d'omettre des détails importants et de sauter trop rapidement aux conclusions.

#### Dans un contexte où un professeur est accompagné par un collègue ou par un conseiller pédagogique

- La démarche de résolution de problèmes peut constituer un cadre de référence en vue d'une rencontre d'accompagnement. S'entendre d'abord sur les étapes à franchir lors de la réflexion permet de jeter les bases d'une communication efficace, car il sera possible de se référer ensuite à ces étapes pour orienter les discussions.
- Utilisées dans un contexte d'accompagnement, les questions impliquées par chacune des étapes permettent le développement de l'autonomie professionnelle. Plutôt que de donner les clés, l'accompagnateur formulera des questions auxquelles le professeur trouvera ses propres réponses. En effet, lui seul connaît l'ensemble de la situation problématique; face à celle-ci, lui seul est en mesure de trouver la meilleure solution et d'en tirer des apprentissages durables. Il apprendra ainsi à adopter une posture essentielle à son rôle de professeur du collégial, celle d'un praticien réflexif (Schön, 1983).

#### Par rapport à l'ensemble d'un département ou d'un programme

- La démarche de résolution de problèmes peut être utilisée par des équipes de professeurs et de professionnels qui veulent réfléchir ensemble à une problématique en se dotant d'un cadre pour orienter leurs discussions. La démarche peut donc devenir un moyen de favoriser le codéveloppement professionnel.

## CONCLUSION

Les défis sont nombreux pour le personnel enseignant du collégial qui, très souvent, apprend les bases de la profession dans le feu de l'action. Sans aucun doute, l'utilisation d'une telle démarche de résolution de problèmes peut enrichir sa pratique réflexive: elle l'aide à dégager de ses expériences un maximum d'apprentissages tout en faisant fructifier le bagage de savoirs disciplinaires, professionnels, pédagogiques et didactiques acquis au fil des expériences, des rencontres et des activités de perfectionnement. Une démarche en trois étapes a l'avantage de pouvoir être employée chaque fois qu'un problème se présente au cours d'un trimestre. Elle peut aussi être utilisée comme une démarche d'analyse pour étudier les

principes sous-jacents aux bons coups; on pourra alors mettre ces principes en application à nouveau, dans d'autres situations. Enfin, elle permet également au professeur de vérifier que ses gestes sont adéquats par rapport à ses valeurs<sup>10</sup>, à ses croyances et à ses connaissances. ◆

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BIZIER, N. (dir.). *L'impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, collection PERFORMA, 2014.

CORMIER, C. (dir.). « La didactique, les didactiques », *Bulletin de la documentation collégiale*, n° 12, juin 2014 [[cdc.qc.ca/index.php/fr/component/acajoom/mailling/view/listid-1/maillingid-38/Itemid-999.html](http://cdc.qc.ca/index.php/fr/component/acajoom/mailling/view/listid-1/maillingid-38/Itemid-999.html)].

DESAULNIERS, M.-P. « Enseigner au collégial, une profession à partager », *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 3, printemps 2007, p. 5-11 [[aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie\\_collégiale/Desaulniers20-3.pdf](http://aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie_collégiale/Desaulniers20-3.pdf)].

HOUSSAYE, J. *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*, Paris, ESF, 2014.

KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1984.

LEGENDRE, M.-F. « Cognitivism et socioconstructivisme: des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation », Jonnaert, P. et A. M'Batika (dir.). *Les réformes curriculaires: regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 15-47.

LÉVESQUE, J.-P. « La pratique réflexive, véritable postulat du développement professionnel », *Pédagogie collégiale*, vol. 15, n° 3, mars 2002, p. 11-14 [[cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/L%C3%A9vesque,%20Jean-Paul/L%C3%A9vesque,%20JP%20\(15,3\).pdf](http://cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/L%C3%A9vesque,%20Jean-Paul/L%C3%A9vesque,%20JP%20(15,3).pdf)].

PERRENOUD, P. « Le rôle de la formation des enseignants dans la construction d'une discipline scolaire: transposition et alternance », Billi, E. et collab. (dir.). *Éducation physique et sportive. La formation au métier d'enseignant*, Paris, Éditions de la revue *Éducation physique et sport*, collection dossier EPS, 1996, p. 49-60 [[unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1996/1996\\_14.html](http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_14.html)].

RAYMOND, D. *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? Un tandem en piste!*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2006.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983.

Conseillère pédagogique et répondante locale PERFORMA au Cégep de Rimouski, Annie-Claude PRUD'HOMME est également personne-ressource au Microprogramme en insertion professionnelle en enseignement au collégial (MIPEC). Elle anime depuis 2013 le Groupe de travail sur la didactique de PERFORMA. Titulaire d'une maîtrise en littérature québécoise de l'Université McGill et d'un baccalauréat en littératures française et québécoise de l'Université Laval, elle a obtenu en 2014 un diplôme de 2<sup>e</sup> cycle en enseignement au collégial de PERFORMA. Elle a enseigné le français et la littérature au niveau collégial pendant plusieurs années.

[annie-claude.prudhomme@cegep-rimouski.qc.ca](mailto:annie-claude.prudhomme@cegep-rimouski.qc.ca)

<sup>10</sup> Au sujet des valeurs professionnelles que l'on peut associer au fait d'enseigner au collégial, l'excellent article de Desaulniers (2007), paru dans *Pédagogie collégiale*, demeure une référence incontournable.