

## **Former et accompagner le personnel enseignant du collégial à partir de leur passion : la discipline enseignée**

Bizier, Nicole

Conseillère pédagogique

Personne-ressource à PERFORMA

Membre du comité sur le développement de la didactique à l'enseignement collégial

Cégep de Sherbrooke

[Nicole.Bizier@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:Nicole.Bizier@cegepsherbrooke.qc.ca)

819-564-6350, poste 292

Nicole Bizier a été enseignante dans le programme de Soins infirmiers pendant 22 ans et a poursuivi des études à la maîtrise en enseignement. Durant ses études, elle s'est beaucoup intéressée au transfert des apprentissages lors des stages en milieux cliniques. Cette préoccupation en lien avec l'apprentissage l'a amenée à chercher diverses façons de faire apprendre les étudiants. Au fil des années, d'experte de sa profession elle est devenue experte dans l'enseignement et l'apprentissage de cette profession. Par la suite, elle est devenue une personne-ressource dans le cadre du Diplôme en enseignement (PERFORMA) auprès d'enseignants de collège. Elle a poursuivi sa carrière comme conseillère pédagogique, et c'est par son implication dans le groupe de travail sur la didactique au collégial qu'elle a développé une expertise dans l'accompagnement didactique des enseignants. Elle a participé à l'élaboration d'un cours de fondement en didactique au 2<sup>e</sup> cycle universitaire pour les enseignants de cégep. De septembre 2008 à décembre 2009, elle a accompagné trois enseignantes du programme Sciences humaines dans l'identification de pratiques sociales comme référents pour le choix des contenus et des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des étudiants. Elle a également soutenu des enseignantes du programme Soins infirmiers dans l'utilisation d'un processus pour le choix et l'analyse de situations professionnelles qui vont servir de références pour la formation des infirmières et des infirmiers.

Ce texte est basé sur des développements récents en regard de la didactique à l'enseignement collégial (Bizier, 2009). L'angle privilégié est celui des *savoirs*, que les enseignants détiennent sur l'enseignement de la matière, comme point de départ pour aborder la didactique au collégial. Cette entrée dans la didactique permet d'emprunter à nouveau le sentier du sens premier qui a amené l'enseignant à choisir sa discipline ou sa profession et à appuyer ce choix par le développement d'habiletés de médiation entre les *savoirs* et les étudiants.

Ce sont les travaux menés par le groupe de travail sur la didactique à PERFORMA qui ont permis d'asseoir des fondements didactiques à l'enseignement collégial sur lesquels se base l'accompagnement des enseignants dans les différentes situations professionnelles qui leur sont propres. C'est en s'inspirant de ces travaux que nous avons mené, entre 2008 et 2010, un projet de recherche qualitative dans le cadre de PAREA, dont le but était de permettre à des enseignantes du programme Sciences humaines de développer des compétences dans l'analyse de pratiques sociales disciplinaires sur lesquelles elles s'appuieraient pour dégager des situations de formation qui reflètent l'apport spécifique des sciences humaines. Le cadre conceptuel utilisé est celui du questionnement didactique (Bizier, 2009), à l'intérieur duquel ces enseignantes avaient à s'interroger sur les sources de leurs choix de stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Dans l'esprit de l'accompagnement socioconstructiviste, nous avons interrogé ces enseignantes sur leurs pratiques enseignantes et avons formé un groupe de discussion pour élaborer, à partir de l'expérience de ces dernières, des situations d'enseignement et d'apprentissage qui prenaient sources dans des pratiques sociales. Nous en avons dégagé des pistes d'accompagnement qui sont explicitées dans le présent texte qui porte sur le cadre de référence pour le questionnement didactique à l'enseignement collégial, pour ensuite appliquer celui-ci à l'élaboration de programme. Enfin, nous présentons les principes généraux de l'accompagnement didactique.

## **1. Rapport aux *savoirs* et enseignement collégial**

En plus de dispenser l'enseignement et d'évaluer les apprentissages, les enseignants du collégial ont des responsabilités importantes : ils développent des programmes d'études (élaboration, évaluation et actualisation), construisent des cours et font de la recherche en éducation (Lapierre, 2009). Il s'agit de trois situations professionnelles typiques pour lesquelles leur formation

disciplinaire ne les prépare pas. À l'intérieur de ces processus, les enseignants prennent des décisions qui doivent être basées sur trois dimensions : les finalités du programme d'études, le rapport entre ces finalités, les contenus enseignés et les références ou les sources qui servent de fondements à ces contenus (Lapierre, 2009). Dans ce contexte, le principal rôle de la formation et de l'accompagnement didactiques consiste à soutenir les enseignants dans ces situations professionnelles typiques de l'enseignement à l'aide du questionnement didactique. Une métaphore a été utilisée pour illustrer ce questionnement. Il s'agit d'une fleur formée de cinq pétales qui représentent les cinq entrées dans le questionnement didactique. Pour faire des choix valides et pertinents, l'enseignant doit être au clair avec chacune des entrées dans le questionnement didactique. Celui-ci va soutenir les enseignants dans la prise de décisions en les amenant à réfléchir sur le rapport qu'ils entretiennent avec leurs *savoirs* sur l'enseignement de la matière et leurs *savoirs* reliés à chacune des entrées du questionnement didactique.

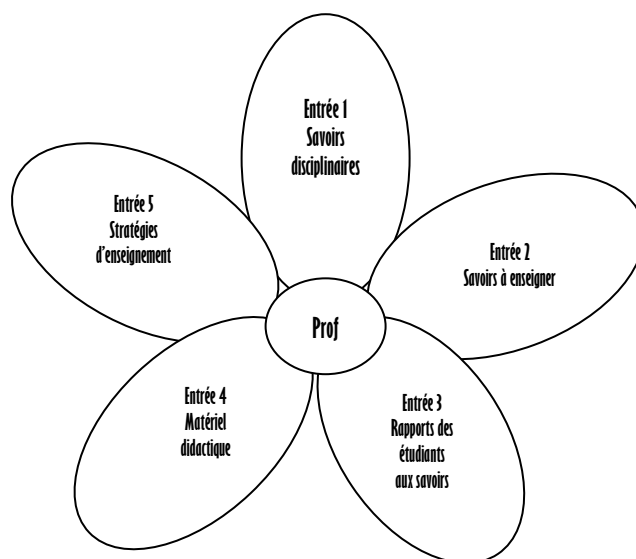


Figure 1 : Les entrées dans le questionnement didactique<sup>1</sup>

Nous présentons brièvement chacune des entrées :

- Entrée 1 : concerne les *savoirs* disciplinaires ou professionnels de l'enseignant ;

---

<sup>1</sup> Cette métaphore a été conçue par le groupe de travail sur la didactique à PERFORMA.

- Entrée 2 : touche les *savoirs* à enseigner dans un programme d'études, que ce soit sur le plan de la formation contributive, de la formation générale ou complémentaire que sur celui des référents utilisés par les enseignants ;
- Entrée 3 : porte sur le rapport des étudiants en ce qui a trait à la matière à apprendre ;
- Entrée 4 : s'intéresse aux *savoirs* en ce qui a trait au matériel didactique disponible et à celui qui devra être élaboré ;
- Entrée 5 : se rapporte aux *savoirs* sur les stratégies d'enseignement/apprentissage et d'évaluation.

Les entrées 1 et 2 sont celles qui se rattachent le plus à la passion première des enseignants : leur discipline ou leur profession. C'est pourquoi nous nous limiterons ici à explorer le passage entre les *savoirs* disciplinaires ou professionnels aux savoirs à enseigner à partir du processus d'élaboration de programme.

## **2. L'approche par compétences et la place des *savoirs* à enseigner**

Depuis 1994, les programmes d'études collégiales sont définis selon l'approche par compétences. Ce changement important a fait naître, chez les enseignants de l'époque, le sentiment que le *savoir* n'avait plus d'importance et qu'il fallait se centrer sur le développement de compétences au détriment des connaissances. Ainsi, quinze ans plus tard, on a suffisamment apprivoisé l'approche par compétences pour comprendre que le *savoir* disciplinaire ou professionnel a une importance primordiale et qu'il faut lui redonner la place qui lui revient dans le développement des compétences. Dernièrement, des développements sur le plan de la didactique ont permis d'envisager des pistes prometteuses pour redonner aux *savoirs* l'importance qu'ils doivent avoir dans l'acquisition des compétences par les étudiants. Le cadre de référence pour le questionnement didactique est une voie intéressante et pertinente pour amener l'enseignant à se questionner sur le rapport qu'il entretient avec ses *savoirs* et les *savoirs* à enseigner.

Compte tenu de la diversité des disciplines et des domaines professionnels qui forment les programmes d'études collégiales, comment peut-on soutenir les enseignants sur le plan de la formation et de l'accompagnement dans l'appropriation d'un questionnement didactique ? C'est

en s'appuyant sur leur passion : leur discipline ou leur profession, et c'est ce que nous allons tenter d'exposer à partir de notre expérience de conseillère pédagogique dans un cégep.

Dans une parution récente, nous faisons l'éloge de l'impératif didactique (Bizier, 2009), c'est-à-dire que, selon notre expérience d'accompagnement des enseignants, le fait de se questionner d'abord sur leurs propres *savoirs*, sur leurs choix personnels, en ce qui a trait à la discipline ou à la profession choisie, ramène les enseignants à ce qui les allume, leur première passion, leur discipline. C'est ce regard disciplinaire que les enseignants portent lorsqu'ils débutent et font carrière dans l'enseignement. C'est celui qu'ils connaissent et qui fait partie intégrante de leur personne, et cette perspective demeure celle qui est utilisée pour expliquer l'apport de leur discipline ou de leur profession. C'est à cette passion que nous devons nous adresser dans la formation et le soutien aux enseignants au collégial.

Sur le plan de la formation, les programmes d'études en enseignement collégial ont été largement construits autour du paradigme de l'apprentissage, c'est-à-dire sur les stratégies pour faire apprendre. Cependant, peu de ces programmes offraient une perspective didactique où les *savoirs* sont analysés afin de déterminer par la suite les meilleures stratégies d'enseignement/apprentissage. Le diplôme de 2<sup>e</sup> cycle en enseignement collégial (PERFORMA) est maintenant élaboré non seulement à partir de fondements pédagogiques, mais également à partir d'une perspective didactique. Cette vision de l'enseignement s'imposait. Il fallait revenir à un certain équilibre entre *savoir* et apprentissage, entre didactique et pédagogie. Par ailleurs, comme les programmes d'études collégiales sont développés autour de compétences, le regard didactique s'avérait essentiel quant aux choix et à l'organisation des contenus qui permettent l'acquisition des compétences par les étudiants à l'échelle du cours et du programme.

Dans le contexte d'approche par compétences, comme le dit Lapierre (2009), « Les enseignants se retrouvent devant un questionnement didactique, mais sans avoir pris la peine, dans la plupart des cas, de dégager clairement les rapports aux *savoirs* impliqués dans la matrice des compétences du programme d'études. » De plus, la plupart n'ont pas été familiarisés à ce cadre de référence durant leur formation universitaire. C'est lorsqu'ils sont confrontés à l'enseignement qu'ils doivent s'engager dans un travail cognitif qui consiste à transformer les *savoirs* disciplinaires en *savoirs* scolaires, donc des *savoirs* à enseigner. Ils doivent « didactiser » la

matière et la rendre accessible aux étudiants, c'est-à-dire développer eux-mêmes le cours qu'ils vont donner.

De plus, l'explosion des connaissances, notamment leur grande disponibilité en dehors de la classe, ainsi que les grandes transformations technologiques obligent les enseignants à faire des choix plus judicieux des contenus fondamentaux et pertinents devant permettre l'acquisition des compétences d'un cours. Nous allons voir dans les paragraphes qui suivent comment le questionnement didactique peut aider à soutenir les enseignants dans une des situations professionnelles au collégial : l'élaboration de programme.

### **3. L'accompagnement dans le processus d'élaboration de programme et de rédaction des plans-cadres des cours**

Quand les équipes d'enseignants se mettent au travail pour l'élaboration de programme, elles le font habituellement à partir des énoncés de compétences qui proviennent du ministère. Cette liste, parfois longue, ne constitue pas le programme d'études ; elle donne une idée de ce que l'enseignant devra permettre d'acquérir. Tout reste à faire : l'organisation, le choix des cours et de leur contenu. Avant même de débiter l'élaboration, une première activité didactique à planifier consiste à faire réfléchir les enseignants sur leur rapport à la discipline ou à la profession pour en faire émerger leur représentation (voir figure 1, Entrée 1). C'est alors l'étape des questions telles que « Pourquoi est-ce que j'enseigne cette matière ou cette spécialité ? Qu'est-ce qui me passionne dans cette matière ou spécialité ? De cette matière ou spécialité, qu'est-ce que je veux absolument passer à mes étudiants ? » (Lapierre, 2009, p. 60-61) Ces questions amènent les enseignants à discuter des compétences qu'ils ont acquises, de la vision profonde et des exigences de leur profession ou de leur discipline. C'est ce que Lapierre et Marchand (2009) nomment l'attitude essentielle, soit « une vision d'ensemble de la discipline ou de la profession » (Lapierre, 2009, p. 59), une compétence fondamentale qui incite à avoir un certain regard sur la réalité disciplinaire ou professionnelle et une certaine attitude de base sous-jacente à tous les gestes professionnels, un aspect important à définir dans l'élaboration de programme d'études. C'est ce sens profond que l'enseignant tente de faire voir dans son enseignement et qu'il cherche à faire développer chez les étudiants. De façon plus large, c'est aussi une vision de la profession ou de la

discipline qui doit être perçue dans toutes les activités d'un programme d'études. Il s'agit là d'une des dimensions du profil de sortie qui aura des répercussions sur les autres composantes de celui-ci.

Comme l'indiquent Lapierre et Marchand (2009), pour former des professionnels et bien préparer les étudiants aux études universitaires, il faut aller au-delà des contenus de cours et des méthodes d'enseignement, et mettre en place une stratégie plus globale qui définit la personne que l'on cherche fondamentalement à former. Par exemple, pour la discipline physique, selon Philippe (2004, cité dans Normand, 2009) l'attitude essentielle du physicien est la suivante : « Pour qu'un objet intéresse un physicien, il va falloir que cet objet se laisse appréhender à travers les exigences très serrées d'un dispositif expérimental d'une part, et d'une écriture mathématique d'autre part. » (p. 129) En soins infirmiers, le soutien à la prise en charge autonome de son problème de santé par le patient est sans doute une attitude fondamentale à faire développer par les futurs diplômés de ce programme. À cette étape, c'est le consensus entre les enseignants d'une même discipline qui peut être difficile à obtenir. Pour le conseiller pédagogique ou l'accompagnateur, il est important d'organiser une réflexion qui amène les enseignants à saisir la raison d'être, c'est-à-dire les fondements disciplinaires ou professionnels de leurs choix de contenus et de méthodes d'enseignement.

### **3.1 Déterminer les sources des *savoirs* à enseigner**

Quand le profil de sortie et l'attitude essentielle sont établis, les enseignants ont alors à déterminer les sources à partir desquelles ils vont choisir les cours et les contenus qui y seront rattachés. Ce travail consiste à préciser les situations professionnelles les plus courantes et les plus fréquentes que les finissants vont rencontrer au seuil d'entrée pour le marché du travail pour le secteur technique. Pour le secteur préuniversitaire ou la formation générale, il s'agit d'identifier les pratiques sociales, les *savoirs* savants ou les questions socialement vives qui permettront aux étudiants d'acquérir et de démontrer les compétences (voir la figure 1, Entrée 2). Habituellement, la détermination de l'ordre dans lequel seront abordées les compétences dans le programme d'études se fait en même temps. Cette étape est fort importante, puisqu'elle dirige le questionnement didactique vers les *savoirs* présents dans les situations professionnelles typiques

(Raisky et Loncle, 1993), les pratiques sociales (Martinand, cité dans Reuter, 2007) et les questions socialement vives (Legardez et Simmoneaux, 2006) pour les disciplines. Ces situations sources permettent de déterminer les *savoirs* qui devront être enseignés et leur donnent ainsi leur légitimité.

Cette étape est souvent escamotée au profit d'une liste de *savoirs* à enseigner. Le conseiller doit soutenir les enseignants dans l'identification des situations sources et des liens que celles-ci entretiennent avec les compétences et les contenus. Que ce soit au secteur technique, préuniversitaire ou en formation générale, les *savoirs* sont articulés autour des finalités, du profil de sortie et des situations sources. Dans les programmes techniques, les *savoirs* professionnels et disciplinaires (disciplines contributives) sont intégrés aux situations professionnelles. Dans l'enseignement préuniversitaire ou en formation générale, les *savoirs* sont choisis à partir de *savoirs* savants, de pratiques utiles dans la société ou de questions socialement vives qui interpellent la société.

Le plan-cadre du cours devrait contenir un texte qui précise cet aspect de la formation, c'est-à-dire les situations scolaires ou professionnelles ainsi que les pratiques sociales ou les questions socialement vives qui peuvent être traitées et dans lesquelles les *savoirs* seront mobilisés. Et même, on pourrait voir apparaître dans la colonne des contenus des plans-cadres non seulement des *savoirs*, mais des situations dans lesquelles ces *savoirs* vont être mobilisés. Il ne s'agit pas de stéréotyper l'enseignement, mais de laisser des choix aux enseignants, tout en contextualisant les *savoirs* de façon à ce que ceux-ci aient une portée non seulement scolaire, mais également professionnelle et sociale.

### **3.2 Des situations sources des *savoirs* confrontées aux compétences à faire acquérir**

Les sources des savoirs à enseigner étant choisies, la prochaine étape du processus de didactisation consiste à leur faire passer le test de l'adéquation aux compétences du programme d'études. On confronte ces sources à la compétence à faire acquérir par les étudiants de façon à ce qu'elles soient reliées à celle-ci. Les situations sources identifiées sont-elles les situations les plus typiques, les plus fréquentes ou les plus pertinentes dans la discipline ou la profession ou pour préparer les étudiants aux études universitaires ? Permettront-elles de faire acquérir les



compétences par les étudiants ? Le fait de répondre à ces questions met l'accent non seulement sur les sources, mais également sur le lien étroit avec les finalités. Nous obtenons ainsi une garantie de validité et pertinence, c'est-à-dire des sources sûres, reconnues et alignées sur les finalités du programme et du cours. Cette étape permet également aux enseignants de se distancier de leurs savoirs pour choisir ceux qui sont en lien avec les compétences à faire acquérir aux étudiants. En étant au clair avec ses sources, l'enseignant peut démontrer aux étudiants la pertinence des contenus qu'il aborde en classe. À partir de cette réflexion, on peut aider les enseignants à cerner les contenus essentiels et pertinents à l'acquisition de la compétence. Cette première étape du processus de didactisation de la matière est illustrée dans la figure 2. Develay (1997, p. 27) avait imaginé le processus de didactisation à partir des *savoirs* savants et des pratiques sociales de référence.

Nous y avons ajouté comme sources des *savoirs*, les situations professionnelles (Raisky et Loncle, 1993) et les questions socialement vives (Legardez et Simmonneaux, 2006). Nous y avons intégré la notion de compétence qui sert de filtre aux choix de contenus puisque, selon que l'on soit à l'enseignement secondaire, collégial ou même universitaire, ces choix doivent être en lien avec les finalités. La partie du haut de la figure 2 illustre cette première étape qui est réalisée lors de l'élaboration de programme par les concepteurs de ce dernier. C'est le début de la didactisation des *savoirs* à partir des sources et de la confrontation aux compétences à faire acquérir par les étudiants. Les sources sont en lien avec les *savoirs* disciplinaires ou professionnels des enseignants, mais lues à travers le prisme des compétences du programme d'études.

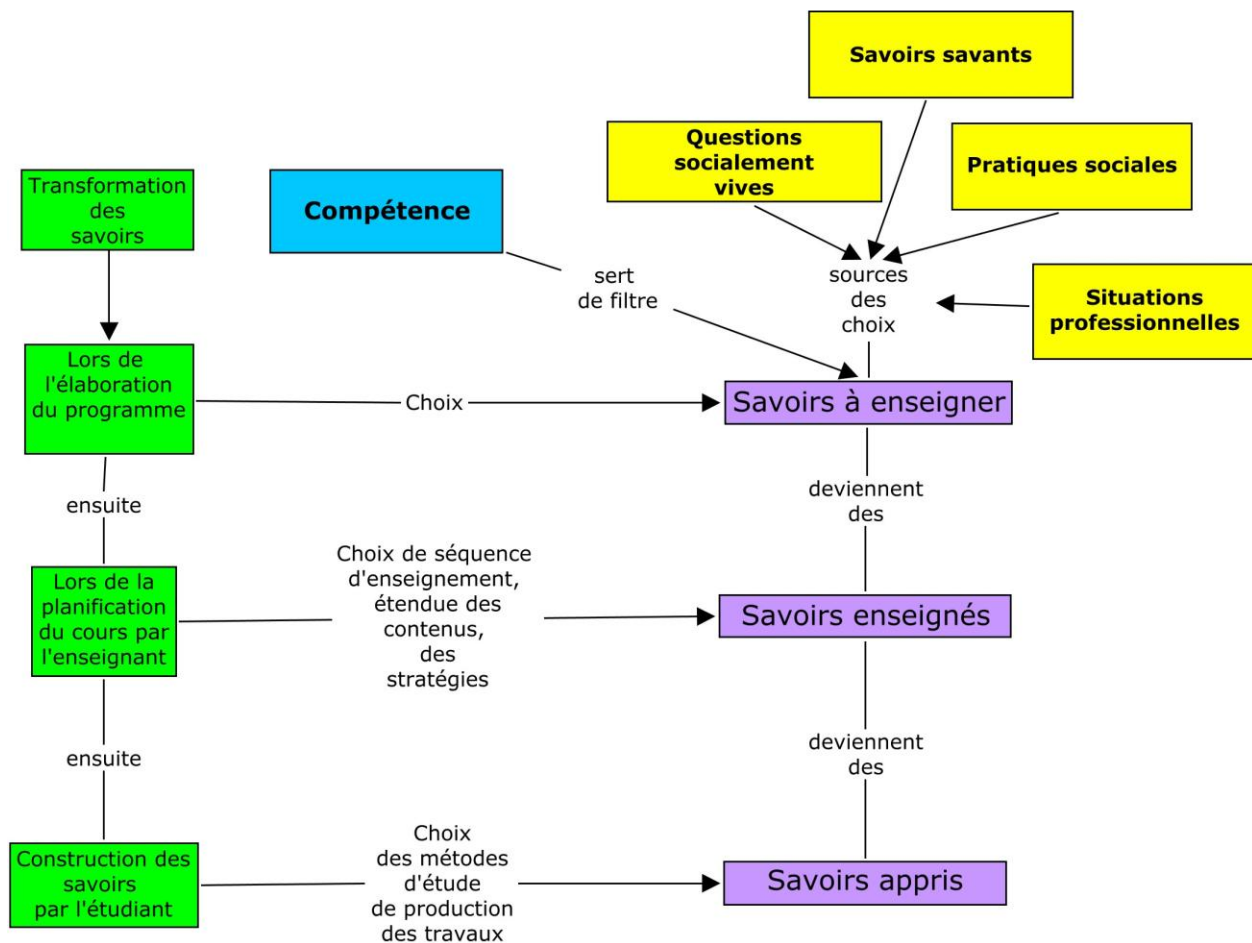


Figure 2 : Processus de didactisation, adaptation à partir du texte de Develay, 1997, p. 27.

### 3.3 L'analyse des sources pour choisir les contenus

Le fait d'avoir déterminé les situations sources permet de passer à l'étape d'analyse de ces situations afin d'en dégager les *savoirs* essentiels. Pour les situations professionnelles, Raisky et Loncle (1993) ont illustré la dynamique et le contenu d'une situation professionnelle à l'aide des éléments suivants : un contexte, une finalité, des enjeux, des valeurs, des actes ou des décisions qui sont pris sur la base de ce que l'on vient d'énumérer, mais qui sont aussi des *savoirs* sur lesquels se fondent les actes et les décisions, *savoirs* scientifiques, techniques et pratiques.

En ce qui a trait aux *savoirs* savants, le schéma de concepts est une façon de travailler les éléments de contenus et les liens qu'ils entretiennent entre eux. Lorsque le schéma est complété, très souvent les enseignants réalisent, en le visualisant, la quantité importante d'éléments qui y

apparaissent, et c'est alors que la confrontation avec la compétence du cours permet de faire un élagage pertinent.

Quant aux pratiques sociales, selon Astolfi et Develay (1989, cité dans Reuter, 2007), il s'agit d'analyser les pratiques, à partir de certains éléments identifiés par Martinand (2010-04-15) que nous reproduisons :

- « Prendre en compte non seulement les savoirs en jeu, mais les objets, les instruments, les problèmes et les tâches, les contextes et les rôles sociaux. D'où le terme de « pratiques », renforcé, sans doute avec redondance, en pratiques sociales ;
- Penser et analyser les écarts entre activités scolaires et pratiques sociales prises pour références (référence) ;
- Faire apparaître les choix de pratiques de référence, leur sens politique et en tout cas social (question de la référence) ;
- Comprendre les conditions de cohérence pour les activités scolaires, entre tâches, instruments, savoirs et rôles ;
- Penser les tendances permanentes de l'école à l'autoréférence et les conditions pour s'y opposer ;
- Repenser la formation des maîtres, comme acquisition d'une double compétence, dans une ou plusieurs pratiques de référence (ce à quoi les disciplines universitaires ne sont pas forcément bien adaptées), et dans la pratique enseignante sur les disciplines scolaires ;
- Aborder le problème de certaines difficultés d'apprentissage et d'échecs scolaires en posant la question des rapports entre activités scolaires/pratiques de référence/pratiques familières aux élèves (et en leur sein, certaines postures et conceptions communes, représentations et raisonnements spontanés) ».

Les pratiques sociales peuvent être utilisées comme situations sources pour les programmes préuniversitaires et la formation générale, mais elles pourraient l'être également par les programmes techniques. Par la suite, il s'agira de déterminer les écarts qu'il y a entre chaque pratique et les apprentissages à réaliser par les étudiants. Si plusieurs pratiques ont été analysées, il faut choisir lesquelles sont retenues en lien avec les finalités du cours.

Enfin, la question socialement vive doit être examinée du point de vue de son potentiel d'apprentissage. Elle nous semble être une situation source intéressante pour les cours de formation générale et de programmes préuniversitaires. L'analyse doit permettre de répondre à la définition qu'en donnent leurs auteurs :

« La question socialement vive interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires dans et hors de l'établissement et renvoie à leurs représentations sociales et à leur système de valeurs ; elle est considérée comme un enjeu par la société et suscite des débats ; elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance. Elle est vive dans les *savoirs* de référence : il existe des débats entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre experts. Elle est vive dans les *savoirs* scolaires ; les étudiants y sont directement confrontés, ainsi que les enseignants. Elle est porteuse d'incertitudes, de divergences, de controverses, de disputes, voire de conflits. » (Legardez, Simmoneaux, 2006, p. 22-23)

Le rôle du conseiller consiste à soutenir, du moins au début, les enseignants dans l'analyse des situations professionnelles, des pratiques sociales, des *savoirs* savants ou des questions socialement vives les plus prometteuses pour les apprentissages. Celui-ci peut animer les premières rencontres de façon à faciliter le démarrage.

Cette étape est importante et les enseignants ont besoin d'un soutien sur le plan de la rigueur. Cette tâche n'est pas facile et le conseiller doit intervenir sur le processus d'analyse des situations. Dans notre pratique, nous avons constaté que les enseignants se découragent souvent parce que cette étape demande du temps. En ce sens, il nous semble plus profitable que plusieurs groupes travaillent sur des situations différentes, de façon à ce que le processus soit intégré par plusieurs enseignants plutôt que par les deux ou trois concepteurs du programme d'études, ce qui peut favoriser aussi l'approche programme. De plus, cette façon de faire permet d'accomplir plus de travail. Il semble intéressant que les concepteurs suggèrent des propositions aux équipes, ce qui diminue le travail par les enseignants qui ne sont pas dégagés de leur tâche pour faire cet exercice. Le fait d'apporter des commentaires sur un document rédigé, même s'il s'agit d'un

document de travail, est plus profitable et efficace. Mais cela demande du temps. Par ailleurs, un climat de respect doit accompagner ce travail, les remarques et les commentaires devant concerner le contenu et non les personnes.

Des rencontres régulières doivent être planifiées par l'équipe d'enseignants de manière à soutenir cette étape. Cette phase peut prendre plusieurs mois, voire même des années, pour faire le tour des situations sources pour un programme d'études techniques, par exemple. Les premières analyses sont plus longues à faire et, au fur et à mesure que l'on avance, la compréhension du processus augmente et le travail d'analyse devient plus facile. Le découragement guette les responsables de l'élaboration dans les départements, et il faut prévoir des mécanismes de soutien par les conseillers pédagogiques afin que le processus soit accompli jusqu'à la fin. Une équipe en analyse de situations sources peut rencontrer le conseiller selon ses besoins de clarifications ou afin que celui-ci l'aide à dénouer une impasse dans le processus. Le plus important consiste à outiller les enseignants pour les rendre efficaces dans l'analyse des situations. Chaque conseiller connaît les enseignants avec qui il travaille et il est en mesure de déterminer le soutien dont ces derniers ont besoin. Cependant, certains éléments peuvent être plus utiles tels que le fait de produire des outils pour faciliter l'analyse de situations sources, par exemple, des documents qui expliquent les étapes d'analyse. Notre expérience nous a démontré que les textes traitant de didactique sont parfois arides, et le conseiller peut aider la lecture en formulant des questions auxquelles le texte va répondre ou en rédigeant des résumés que les enseignants liront avant la lecture du document. Le conseiller peut également faire cette lecture avec ces derniers, l'exercice leur paraîtra ainsi moins lourd.

La dernière étape consistera pour l'enseignant, à l'aide du plan-cadre contenant les *savoirs* à enseigner, à planifier la séquence de cours, les stratégies d'enseignement/apprentissage et d'évaluation en référant aux situations sources et à la compétence du cours. Cette étape, non la moindre, demandera un certain niveau de soutien selon le degré de familiarité de l'enseignant avec le questionnement didactique propre à l'enseignement collégial.

### **3.4 L'accompagnement dans d'autres contextes**

L'évaluation de programme est un autre contexte dans lequel l'accompagnement didactique est important. Dans cette situation, il s'agit de revisiter les choix de contenu en les confrontant à la compétence du cours et aux *savoirs* présents dans les situations sources. C'est un chantier énorme, on ne peut pas le cacher et le changement de paradigme est très grand. Et comme Paris ne s'est pas faite en un jour, on y va petit à petit.

Dans un contexte, où les enseignants ne sont ni en élaboration ni en évaluation, nous suggérons de travailler avec eux à partir de leurs questions, que l'on peut facilement rattacher à une des entrées dans le questionnement didactique, et de le faire à partir du contenu de cours qui pose difficulté et de la ou des compétences que doivent acquérir les étudiants. Dans cette optique, deux ou trois rencontres peuvent suffire pour permettre à l'enseignant d'intégrer certains aspects relatifs à une entrée dans le questionnement didactique et pour faire naître l'intérêt pour la didactique.

## **4. Principes généraux qui sous-tendent la formation et l'accompagnement didactique**

Rappelons que la didactique s'intéresse aux rapports aux *savoirs* : ceux de l'enseignant et ceux des étudiants. Du rapport qu'il possède sur ses *savoirs* disciplinaires ou professionnels, l'enseignant va construire celui des *savoirs* à enseigner, tout en tenant compte du rapport aux *savoirs* de ses étudiants. Nous avons représenté ce processus à l'aide de la figure 2. Ainsi, les *savoirs* de références ou sources tels que les *savoirs* savants, les pratiques sociales, les questions socialement vives et les situations professionnelles subissent des transformations avant d'être enseignés dans la classe et appris par les étudiants. La compétence, quant à elle, vient baliser les choix qui seront faits, la première fois lors de l'élaboration de programme et du plan-cadre, la deuxième lors de l'élaboration du plan de cours.

Le fait de passer des *savoirs* de référence aux *savoirs* enseignés est une démarche cruciale qui demande que les enseignants soient accompagnés dans ce processus. Premièrement, parce que les enseignants sont des spécialistes de leur discipline et pas nécessairement de l'enseignement de cette discipline, et qu'ils n'ont pas reçu de formation didactique en lien avec leur discipline.

Deuxièmement, parce que les responsabilités qui leur sont dévolues à l'enseignement collégial demandent qu'ils soient au fait de ce processus et, enfin, parce que cette démarche est exigeante et qu'elle doit être soutenue afin de faire partie intégrante de leurs pratiques.

#### **4.1 Principe 1 : la posture de l'accompagnateur**

Le premier principe quand on forme ou accompagne des enseignants dans l'intégration du questionnement didactique est ce que nous appelons la posture « processus ». Le formateur ou le conseiller pédagogique doit adopter une posture d'expert du questionnement didactique dans lequel il va accompagner les personnes, plutôt que celle de l'expert du domaine de l'enseignant qu'il soutient. C'est une des dimensions importantes dans le processus. Cette posture exige une certaine dose d'humilité, car il faut poser des questions de compréhension sur le contenu. Elle peut aussi susciter de l'anxiété de performance chez le conseiller qui aimerait avoir des réponses à donner aux enseignants. En fait, on peut affirmer que le formateur ou le conseiller devient un modèle du processus de questionnement didactique. Il doit donc bien connaître celui-ci afin d'accompagner judicieusement l'enseignant ou l'équipe d'enseignants.

Cette posture donne toute l'importance aux *savoirs* de l'enseignant, puisque ce dernier est l'expert de sa discipline ou de sa profession. L'accompagnateur prend la posture du néophyte, de façon à faire surgir les questions en lien, entre autres, avec la compréhension des *savoirs* qui sont en jeu et les fondements des choix de contenus qui ont été faits et leur lien avec la finalité. Un peu à la manière dont le font les étudiants. Cette posture permet aussi de maintenir un climat de confiance de part et d'autre de cette aventure didactique. Par exemple, dans un entretien avec une enseignante en économie, qui présentait le concept de produit national brut (PIB), l'accompagnateur lui demanda de donner un point de comparaison qui permettrait de saisir si un PIB est bon ou non. Sa réaction à la question fut des plus intéressantes : « vous posez les mêmes questions que les étudiants », a-t-elle dit. Cet exemple démontre l'importance d'une posture qui se situe en dehors de l'expertise de contenu, et bien sûr le processus. Comme le but de cette rencontre portait sur la nature des difficultés des étudiants, cette question a amené cette enseignante à mieux cerner la cause de ces difficultés. C'est la posture processus qui permet à l'accompagnateur de soutenir le développement du questionnement didactique chez l'enseignant dans le but que ce dernier l'intègre à sa pratique.

## **4.2 Principe 2 : le contenu disciplinaire ou professionnel en accord avec les finalités du programme d'études**

Un deuxième élément doit être considéré dans l'accompagnement didactique. On ne peut discuter de didactique en dehors d'un contenu précis faisant partie d'un cours et d'un programme d'études, donc en lien avec une finalité, une compétence précise. Comme la didactique fait référence au rapport au *savoir*, on ne peut en discuter sans y référer. On ne fait pas de didactique en général, mais toujours en lien avec un contenu et avec le rapport que l'enseignant entretient avec ce contenu à enseigner, mais aussi avec les autres entrées dans le questionnement didactique, selon la question ou le besoin de l'enseignant. Il s'agit là de la base même de l'accompagnement didactique : la didactique est propre au *savoir* à enseigner dans un cours et toujours en fonction des finalités à atteindre. Ce sont les réponses à ce questionnement qui vont nous amener à choisir les stratégies les plus pertinentes pour ce contenu. Prenons comme exemple le contenu suivant, le concept de soi, dans un cours de psychologie. Ce contenu est pertinent dans plusieurs programmes d'études des techniques humaines et sciences humaines, mais selon des finalités différentes. Ceci aura pour effet qu'un même contenu pourra avoir une étendue et une profondeur différentes selon les finalités propres à chacun des programmes. Il sera intégré à une situation professionnelle dans le cas d'un programme technique. En didactique au collégial, on ne parle pas d'un contenu seul, mais plutôt d'un contenu contextualisé et articulé autour de situations sources et de finalités propres à un programme d'études.

## **4.3 Principe 3 : le soutien au deuil de contenus**

L'intervention sur le développement du questionnement didactique auprès des enseignants suscite souvent un choc important. Une des étapes importantes dans le processus d'élaboration ou d'évaluation de programme est de choisir les contenus des cours selon des sources valides et une finalité ou une compétence à faire acquérir par les étudiants. Or, c'est à cette étape que les enseignants vivent leur plus grande difficulté : choisir en fonction d'une finalité au seuil d'entrée à l'université ou sur le marché du travail et non pas en fonction de ce qu'ils possèdent comme connaissances eux-mêmes, connaissances qu'ils ont acquises à la suite de plusieurs années de formation et d'expérience. Il s'agit là d'une étape cruciale. Le fait d'être centré sur le contenu et



sur la passion des enseignants est bien accueilli, certes, mais l'écart qui apparaît entre les *savoirs* que ces derniers détiennent et ceux qu'ils doivent enseigner et le rapport des étudiants à ce contenu les déstabilise beaucoup.

Dans l'accompagnement, un des outils qui facilite la conscientisation de l'écart, entre les *savoirs* que le professeur possède et ceux qu'il doit enseigner, est le schéma de concept. Il s'agit de demander à l'enseignant de faire un schéma qui décrit tout ce qu'il sait sur le concept qu'il a à enseigner, ainsi que les liens qu'il y a entre chacun des éléments faisant partie de ce concept. Par la suite, on lui demande de déterminer, dans ce schéma, ce qu'un étudiant finissant doit *savoir* selon la finalité du cours et les critères de performance, soit au seuil d'entrée sur le marché du travail, soit pour poursuivre des études à l'université. Cette étape permet aussi à l'enseignant de mieux cerner le lien entre *savoirs* à enseigner et finalités.

Cette prise de conscience s'accompagne souvent d'un processus de deuil plus ou moins facile à faire selon l'étendue de cet écart et du rapport que l'enseignant entretient avec ses *savoirs*, ceux qu'il souhaiterait enseigner et ceux qui doivent être enseignés. Il s'agit d'un processus de distanciation entre ce que l'enseignant sait et ce qu'il doit enseigner. Certains seront ébranlés, voire bouleversés, par cette prise de conscience et, parfois, auront de la difficulté à poursuivre la démarche (Authier, 2009). Il peut se produire une forme de rupture dans l'identification professionnelle, puisque les choix sont faits en fonction de finalités dans un programme collégial. Une enseignante en soins infirmiers avait exprimé ainsi ce qu'elle vivait : « J'ai le sentiment d'être dépouillée de ce que je connais, de ce que je sais faire et de ce que je voudrais faire connaître aux étudiants. »

Cette démarche amène l'enseignant à faire le passage de spécialiste de sa discipline à spécialiste de l'enseignement de la discipline, et c'est sur ce plan que peut se situer la rupture. Cette étape nécessite plusieurs allers-retours entre la pratique et la réflexion sur les questions didactiques qui vont mener à l'organisation et à l'élagage de contenus à enseigner. Cette étape demande aussi du temps, et l'accompagnateur doit respecter ce temps de réflexion nécessaire à la poursuite du travail didactique.

L'accompagnateur joue ici encore un rôle primordial. Il faut comprendre que ce choc est tout à fait normal, et que l'enseignant doit avoir du temps pour prendre le recul nécessaire afin de créer

une distance entre ce qu'il sait et ce qu'il doit enseigner. Il faut regarder les réactions affectives des enseignants, en ce qui a trait aux pertes anticipées, selon une perspective cognitive, c'est-à-dire comme une prise de conscience par rapport à leur représentation actuelle du contenu, confrontée à la construction d'une nouvelle représentation de ce qui doit être enseigné. Les qualités de communication de l'accompagnateur sont fondamentales, car le dialogue va permettre de comprendre que ce processus, quoiqu'exigeant, donne l'occasion de faire de meilleurs choix et des choix appuyés sur des sources valides parce que reconnues et pertinentes parce que ces choix ont été établis en fonction des finalités. Il s'agit là d'une démarche essentielle. Dans ces discussions, l'enseignant pourra réaliser que ses choix ont une répercussion sur la signification des apprentissages pour les étudiants, puisqu'ils sont faits en fonction des *savoirs* de références (*savoirs* savants, pratiques sociales ou situations professionnelles) et des compétences associées au cours dont il a la responsabilité, ce qui a une forte influence sur la motivation scolaire des étudiants. Il faut rappeler souvent que ces choix ne changent en rien les compétences disciplinaires de l'enseignant et mettre l'accent sur le fait qu'il s'agit d'un geste de professionnel majeur en enseignement.

#### **4.4 Soutenir les enseignants dans l'appréciation du legs de leurs collègues**

Dans notre expérience de soutien aux nouveaux enseignants, nous les avons souvent entendus dire combien ils étaient redevables à leurs collègues qui leur avaient donné accès à leur matériel de cours. Ils leur sont si redevables qu'ils n'osent pas poser de questions sur les choix qui ont été faits, ni même modifier des éléments. Par exemple, pourquoi le temps consacré à tel contenu plutôt qu'à tel autre, pourquoi tel auteur, tel modèle ou telle approche ? Et il existe très peu de documentation écrite dans les programmes d'études qui expliquent ces choix, la tradition orale étant plus développée chez les enseignants au collégial. Ce type de questionnement, pourtant, ferait naître des discussions essentielles qui sont d'ordre didactique. Dans un contexte où de plus en plus de nouveaux enseignants entrent dans nos établissements collégiaux, il devient urgent que les enseignants qui ont le rôle de mentors ou de tuteurs soient eux-mêmes au clair avec leurs choix quant aux contenus des cours et le lien entre ces derniers, les situations sources, les situations d'apprentissage et les compétences. On doit encourager les nouveaux enseignants à questionner leurs collègues quant à leurs choix et aux référents qu'ils ont utilisés pour les faire,

aux difficultés des étudiants en lien avec le contenu et aux stratégies qu'ils ont développées pour les contrer.

## **5. Sur le plan de la formation en enseignement collégial**

Depuis plusieurs années, la formation des enseignants a été davantage centrée sur la façon d'apprendre et sur le sujet qui apprend, autrement dit sur la pédagogie. À PERFORMA, des activités de formation portant sur la didactique font maintenant partie du diplôme (DE) et de la maîtrise en enseignement collégial (MEC) ; certaines sont obligatoires telles que *Rapports aux savoirs et savoirs à enseigner* dans le DE et *Initiation au questionnement didactique*, pour les nouveaux enseignants dans le micro-programme en insertion professionnelle en enseignement au collégial (MIPEC). De plus, selon les besoins des enseignants, quatre *Ateliers de didactique spécialisés* sont offerts dans le DE ainsi qu'un cours portant sur l'*Accompagnement didactique*.

Ce nouvel équilibre entre pédagogie et didactique était nécessaire dans le contexte de l'enseignement collégial, puisque les enseignants, quand ils sont embauchés, le sont sur la qualité de leur expertise disciplinaire ; peu d'entre eux possèdent une formation pédagogique et très peu détiennent une formation didactique. Cette dernière revêt une grande importance, étant donné les responsabilités que doivent assumer les enseignants au collégial quant aux programmes d'études (élaboration, évaluation et actualisation) en plus des activités relatives à la conception des plans des cours.

Sur le plan de la formation, nous ajouterons que la didactique est un impératif et qu'elle transcende, à notre avis, même les cours de pédagogie. En effet, que ce soit sur le plan de la planification de l'enseignement que sur celui des stratégies d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation, le choix des activités doit être fait en fonction du *savoir* à enseigner ou à apprendre. Ainsi, devrait-on demander aux participants de ces activités de définir, au moins sommairement, la nature du *savoir* à enseigner, sa complexité, les difficultés d'apprentissage qui y sont reliées et les sources qui justifient son enseignement. Par la suite, les choix de stratégies d'enseignement/apprentissage et d'évaluation n'en seront que plus pertinents. De plus, nous oserions affirmer que les personnes-ressources qui donnent la formation dans le cadre des programmes d'études en enseignement collégial ainsi que les conseillers pédagogiques devraient

être soutenus dans le développement d'habiletés en ce qui a trait au questionnement didactique. Ils pourraient ainsi conjuguer *savoir* et pédagogie. Si la porte d'entrée dans le questionnement didactique est le savoir disciplinaire ou professionnel, la porte de sortie est l'apprentissage. Les personnes-ressources et les accompagnateurs sont bien placés pour soutenir le questionnement didactique appris dans les cours de didactique. Il ne s'agit pas d'une préoccupation propre aux cours de didactique, mais d'une préoccupation dans tous les programmes d'études. Selon nous, il s'agit là d'une compétence transversale pour les formateurs autant que pour les enseignants.

En conclusion, le fait de former et d'accompagner les enseignants à partir de leur passion, leur discipline ou leur profession, est un incontournable. La didactique nous donne des pistes intéressantes qui permettent de tenir compte des particularités des *savoirs* à enseigner en utilisant des sources valides et pertinentes qui vont permettre non seulement aux enseignants de continuer de nourrir leur passion, mais également de créer le sens des *savoirs* à apprendre pour les étudiants. Et cette dimension, seule la didactique peut l'étudier parce qu'elle s'intéresse au point de vue de l'enseignant et du contenu, c'est-à-dire des rapports aux *savoirs* disciplinaires ou professionnels et aux *savoirs* à enseigner. Cependant, la didactique doit s'associer à la pédagogie, qui, elle, prend en compte l'apprentissage, c'est-à-dire le sujet qui apprend. En ce sens, ces deux avenues réunies permettent de conjuguer *savoirs* et apprentissage.

## Références bibliographiques

Authier, F. « Le passage des savoirs disciplinaires aux savoirs à enseigner : un incontournable dans l'acquisition de compétences didactiques », dans N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique : au cœur de l'enseignement collégial*, Sherbrooke, CRP, 2009, p. 43-51.

Bizier, N. et collab. *L'impératif didactique : au cœur de l'enseignement collégial*, Sherbrooke, CRP, 2009, 164 p.

Develay, M. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1997, 360 p.

Lapierre, L. « Les fondements de la didactique à l'enseignement collégial au Québec », dans N. Bizier, (dir.), *L'impératif didactique : au cœur de l'enseignement collégial*, Sherbrooke, CRP, 2009, p. 13-30.

Lapierre, L. et Marchand, J. « La place et l'importance de l'attitude essentielle dans l'enseignement », dans N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique : au cœur de l'enseignement collégial*, Sherbrooke, CRP, 2009, p. 53-61.

Legardez, A. et Simmoneaux, L. *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, ESF éditeur, 2006, 246 p.

Martinand, J.-L. « Pratiques sociales de référence », dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, DeBoeck université, 2007, p. 181-184.

Martinand, J.-L. « La question de référence en didactique du curriculum »  
[http://www.rezozero.net/pedagogie/docs\\_peda/prat\\_soc\\_ref.htm](http://www.rezozero.net/pedagogie/docs_peda/prat_soc_ref.htm), 2010-04-15

Normand, Louis (2009) Une démarche de construction de connaissances en physique, dans *L'Impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial*, Bizier, N. (dir.), p. 127-138.

Raisky, C. et Loncle, J.-C. « Didactiser les savoirs professionnels : l'exemple des formations agronomiques », dans P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*, CRP, 1993, p. 339-366.