

Bulletin de la documentation collégiale

Une initiative du Centre de documentation collégiale



Bulletin de la documentation collégiale

Juin 2014, numéro 12

La plupart des documents auxquels ce *Bulletin* réfère sont accessibles en ligne ou disponibles sur demande au Centre de documentation collégiale (CDC).

Pour plus de détails sur nos services ou pour gérer votre abonnement, consultez notre site Web: www.cdc.qc.ca

LA DIDACTIQUE, LES DIDACTIQUES

Sélection des ressources et rédaction : [Caroline Cormier](#)

Chercheure et enseignante au Cégep André-Laurendeau.

Recherche documentaire : Isabelle Laplante et Andrée Dagenais

Bibliothécaires professionnelles au Centre de documentation collégiale (CDC)

Sommaire

[Introduction](#)

[La didactique n'est pas la pédagogie](#)

[Le triangle didactique : contenu, apprenant, enseignant](#)

[La transposition didactique](#)

[Le questionnement didactique au collégial](#)

[Quelques concepts et objets propres aux didactiques disciplinaires : suggestions de lecture](#)

[Conclusion](#)

[Références](#)

Introduction

La profession enseignante est faite de multiples enjeux. Les enseignants doivent planifier leurs leçons, donner leurs cours, procéder à l'évaluation des apprentissages. Mais, comme chaque intervenant du milieu collégial le sait, la profession enseignante ne se limite pas qu'à ces trois tâches. Les enseignants doivent aussi participer à l'élaboration et à l'évaluation de programmes, à la production et à la révision de plans-cadres, à l'élaboration de plans de cours. Ils doivent sélectionner des méthodes d'enseignement appropriées pour les différents types de contenus qu'ils enseignent. Ils doivent aussi judicieusement choisir des méthodes pour débusquer les difficultés d'apprentissage de leurs étudiants, souvent propres à leur discipline. Ils doivent enfin accompagner les étudiants sur le chemin de la compréhension conceptuelle et formelle de la discipline, malgré leurs différences individuelles et leurs buts d'apprentissage variés. Cette liste n'est bien entendu pas exhaustive, mais toutes les activités qui y sont répertoriées ont une chose en commun : ce sont toutes des activités fondamentalement didactiques.

La didactique est la discipline des sciences de l'éducation qui s'intéresse aux contenus comme des matières scolaires, comme des objets d'enseignement et d'apprentissage (Reuter et coll., 2013; Tochon, 1999). Bien que ce soit d'abord une discipline universitaire, une composante des Sciences de l'éducation, la didactique est profondément pragmatique : elle cherche à satisfaire des buts concrets et fonctionnels, avec une intention pratique (Tochon, 1999). Comme le disent Réal Larose et Sophie René de Cotret, professeurs à l'Université de Montréal, « la didactique d'une discipline peut s'élaborer dans l'action concrète, dans le même esprit que pour certains le chemin se fait en marchant. » ([Larose et de Cotret, 2002, p. 18](#))

1 La didactique n'est pas la pédagogie

La pédagogie prend beaucoup de place dans la formation continue des enseignants, tant du côté de la formation individuelle que des activités de formation offertes lors des bien nommées « journées pédagogiques » (Lapierre, 2008). On y aborde des sujets fort pertinents comme la gestion de classe ou l'évaluation, des aspects horizontaux de la profession enseignante. Ce sont des aspects *horizontaux* en ce sens qu'ils s'appliquent à toutes les disciplines, tous les enseignants peuvent y trouver un intérêt; la pédagogie ne prend pas spécifiquement en compte les contenus disciplinaires (Reuter et coll., 2013). Elle s'intéresse plutôt aux relations entre enseignant et apprenants et entre les apprenants eux-mêmes, au climat de classe, au choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation et aux problématiques que sont la démotivation et le décrochage scolaire.

Toutefois, c'est parfois d'une réflexion plus *verticale*, centrée sur leur propre discipline, qu'ont besoin les enseignants. C'est le questionnement didactique qui balise cette réflexion verticale. La didactique et la pédagogie sont les deux piliers des sciences de l'éducation et il ne faut pas les opposer : « il s'agit là de deux démarches complémentaires que l'enseignant est amené bon gré mal gré à mener de front » (Lapierre, 2008, p. 5). Toutefois, il est judicieux de les distinguer,

du moins dans leurs objets, parce que ces deux piliers ont chacun leur coffre à outils conceptuels et leurs réponses particulières. Les questions didactiques dans la profession enseignante trouvent leurs réponses dans le cadre de référence de la didactique.

La didactique s'intéresse tout autant à l'enseignement que la pédagogie, mais le sens du questionnement didactique se positionne toujours autour des savoirs à enseigner; le paradigme actuel de la didactique définit les buts sociaux qu'on assigne à la connaissance (Tochon, 1999). Tout ce qu'un enseignant dit en classe qui se rapporte à l'enseignement de sa discipline est didactique. Aux études supérieures, de nombreuses réflexions professionnelles des enseignants relèvent donc de la didactique. Les enseignants de cégep étant des professionnels de l'enseignement supérieur, ils ont un grand contrôle sur les contenus qu'ils enseignent et sur la façon dont ils les enseignent. Les écrits en didactique peuvent permettre d'encadrer leurs réflexions professionnelles.

La recherche en didactique vise à répondre à une question très terre à terre des enseignants : comment améliorer les contenus et les méthodes de l'enseignement (Martinand, 1986)? Dans le passé, on répondait à cette question à travers des emprunts à d'autres disciplines, notamment la psychologie, la sociologie ou l'épistémologie. Ces emprunts se sont révélés permanents et ont mené à la naissance de la didactique, une discipline distincte des sciences de l'éducation. La didactique possède maintenant ses repères, ses cadres théoriques, ses experts qui partagent les mêmes enjeux et cherchent à répondre aux mêmes problématiques (Martinand, 1986).

Comme les enjeux et les questions sont souvent propres à la discipline enseignée, on parle de didactiques lorsqu'on signifie le regroupement des questions spécifiques, des enjeux propres autour de chaque discipline. Ainsi, il existe une didactique du français, une didactique des mathématiques, une didactique de l'histoire, des arts, des sciences, de l'éducation physique, des soins infirmiers, de l'éducation à l'enfance, etc.

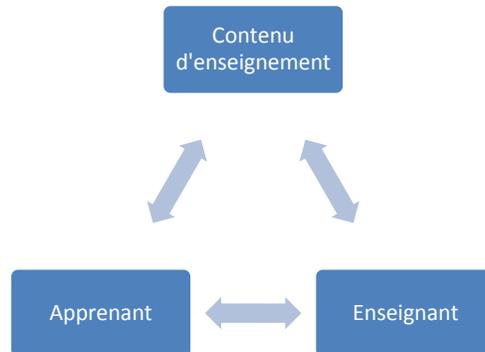
Dans la première partie de ce Bulletin, il sera question de trois concepts transversaux à toutes les disciplines, soit le triangle didactique, la transposition didactique et le modèle du questionnement didactique.

Dans la seconde partie du Bulletin, des lectures complémentaires sur les différentes didactiques seront proposées aux lecteurs intéressés par des disciplines particulières.

2 Le triangle didactique : contenu, apprenant, enseignant

La représentation probablement la plus connue de la didactique est le fameux triangle didactique, illustré dans la figure qui suit. Bien que d'autres modèles de l'éducation existent, le triangle didactique ajoute aux considérations de l'enseignement et de l'apprentissage la relation de l'enseignant avec le contenu et la relation de l'apprenant avec le contenu et c'est ce qui a fait son succès.

Ce triangle didactique peut être analysé selon des termes pédagogiques ou didactiques, suivant le point de vue où l'on se place (Tochon, 1999, p. 14). Il en existe des variantes, mais c'est du triangle le plus classique dont il sera question ici.



La relation enseignant-contenu

C'est le pôle du contenu qui distingue la didactique de la pédagogie ou de la psychologie de l'éducation. La relation de l'enseignant avec le contenu relève entièrement de la didactique (Reuter et coll., 2013). Elle se caractérise par les activités d'appropriation, de transposition et des choix pédagogiques. Elle concerne la didactique, mais aussi l'épistémologie de la discipline. Les enseignants se trouvent à être dans une posture de sujet didactique face à leur discipline.

La relation apprenant-enseignant

La relation apprenant-enseignant, quant à elle, relève de ce qu'il convient d'appeler la pédagogie. En effet, cette relation pédagogique ne considère pas spécifiquement les contenus. Les enjeux de la pédagogie peuvent comprendre la motivation, le décrochage ou le climat de classe. Le contenu d'enseignement peut être le savoir, mais aussi le savoir-faire, le rapport à, etc.

La relation apprenant-contenu

L'apprenant a avec le contenu une relation d'apprentissage et de rapport au savoir. Cette relation est un objet de la psychologie (la psychologie cognitive, en particulier), mais l'apprentissage « concerne [aussi] spécifiquement les didactiques par le fait que le système d'enseignement est structuré disciplinairement » (Reuter et coll., 2013, p. 17).

3 La transposition didactique

La didactique se préoccupe des savoirs en tant qu'objets d'enseignement-apprentissage. Le savoir constitue le côté formalisé, construit, dépersonnalisé de la connaissance (Reuter et coll., 2013). Il est donc la somme des concepts, théories, modèles, procédures, attitudes qui constituent l'ensemble d'une discipline. On parle de savoirs – au pluriel – en didactique, pour montrer leur pluralité. Lorsqu'ils sont reconstruits dans l'esprit des étudiants, les savoirs deviennent des connaissances; c'est le processus d'apprentissage.

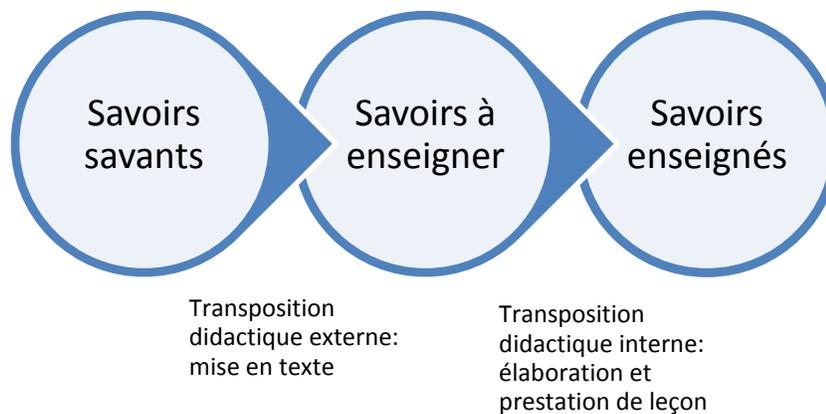
Ce ne sont par contre pas tous les types de savoirs qui sont au même degré de proximité des étudiants. Les didacticiens divisent pour cette raison les savoirs en trois catégories : les savoirs savants, les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés.

La première catégorie regroupe les savoirs qui sont le plus loin des étudiants. En effet, une nouvelle découverte scientifique, venant à peine d'être soumise à l'épreuve de l'examen par les pairs par sa publication dans une revue spécialisée, ne constitue généralement pas la sorte de savoirs que les étudiants de cégep doivent apprendre. D'une part, les notions abordées sont souvent d'un niveau trop avancé et dépassent probablement le contenu au programme, et d'autre part ce n'est qu'avec un certain recul et une confirmation par la communauté scientifique que des nouvelles découvertes font leur place dans le paradigme en vigueur. Ces savoirs, nommés les savoirs savants, ne sont donc pas directement ceux que les étudiants apprennent.

Un peu plus près d'eux, on retrouve les savoirs qui sont détaillés dans les programmes et que l'on nomme les savoirs à enseigner. Pour pouvoir être enseignés, les savoirs savants doivent être transposés, parce que les modèles savants sont trop complexes et interreliés pour être compréhensibles a priori par les étudiants (Astolfi et coll., 2008). Même s'ils sont plus près des étudiants, puisqu'ils sont déjà sélectionnés et découpés pour être enseignés, ils ne sont pas non plus directement formulés à l'intention des étudiants. Ces savoirs puisent dans les savoirs savants et délimitent ce qui fait ou non partie du programme. On retrouve les savoirs à enseigner au niveau collégial dans les devis ministériels ou dans les plans-cadres de cours. Leur organisation, leurs limites, leur formulation, s'adressent aux spécialistes disciplinaires que sont les enseignants. À leur lecture, les étudiants n'y comprendraient pas grand-chose, alors qu'ils sont très clairs pour les enseignants : voilà ce qu'on attend qu'ils enseignent à ces étudiants, à ce niveau.

Les savoirs enseignés sont puisés dans les savoirs à enseigner, et les enseignants les reformulent pour qu'ils puissent être appris. Deux enjeux sont primordiaux à ce moment : les savoirs enseignés doivent donc pouvoir être compris par les étudiants, et ils doivent « faire le tour » de ce qui est délimité par les savoirs à enseigner.

La transposition didactique est le processus par lequel passent les savoirs, des savoirs savants, vers les savoirs à enseigner, puis aux savoirs réellement enseignés (voir la figure qui suit).



La transposition didactique est l'un des concepts les plus transversaux aux didactiques disciplinaires (Reuter et coll., 2013, p. 225). En effet, qu'on soit en sciences, en langues, en éducation physique ou dans toute autre discipline, des transpositions didactiques successives doivent être réalisées par les décideurs de contenu et les enseignants en amont de l'enseignement en tant que tel.

3.1 Transposition didactique externe : la mise en texte

Pour passer des savoirs savants aux savoirs à enseigner, une première transposition didactique, qu'on appelle la mise en texte, est nécessaire. À travers cette mise en texte, le savoir savant est parcellisé, décontextualisé du domaine de recherche et recontextualisé pour le domaine de la classe (Reuter et coll., 2013). Typiquement, au primaire et au secondaire en particulier, les acteurs responsables de la mise en texte sont les responsables de l'élaboration de programmes du Ministère de l'Éducation. Au collégial, cette mise en texte, bien qu'elle puisse commencer au Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, se déroule aussi et surtout dans les comités de programmes locaux. C'est à partir de l'interprétation des enseignants et des conseillers pédagogiques des collèges que les programmes sont élaborés en réalité. Cette particularité de l'ordre d'enseignement collégial est importante : les devis ministériels laissent la latitude aux comités de programmes pour réaliser cette transposition didactique, qui est réalisable pour deux raisons : d'abord, les enseignants de cégep sont des experts de contenus disciplinaires, donc des experts en ce qui a trait aux savoirs savants; ensuite, le collégial faisant partie de l'enseignement supérieur, cette transposition relève des tâches et responsabilités premières des enseignants.

C'est une lourde responsabilité que de décider ce qui doit être appris; c'est pourquoi l'élaboration de programme ou sa révision est une tâche lourde. Les enseignants même novices devraient malgré tout y trouver un intérêt, car l'exercice de la transposition externe est bien le propre de l'enseignement collégial, par opposition aux ordres d'enseignement primaire et

secondaire, où toute transposition externe se déroule effectivement à l'extérieur de la sphère où évoluent les enseignants ([Bizier, 2008a](#)). Cette opportunité de juger de notre discipline pour la transformer en matière à enseigner nous donne plus de prise sur les choix didactiques à effectuer dans notre profession.

Certains savoirs de référence ne sont pas nécessairement des savoirs savants : l'écoute active en intervention sociale ou la lecture d'un plan en architecture ne sont pas exactement des savoirs issus de la recherche, mais ils n'en demeurent toutefois pas moins des savoirs constitutifs des disciplines pour autant. Jean-Louis Martinand (1986) propose le concept de pratiques sociales de référence pour parler de ces autres types de savoirs. Dans l'enseignement du français en particulier, « l'objectif est moins d'enseigner des savoirs que de développer des compétences langagières » (Petitjean, 1998, p. 25). Les compétences langagières sont des pratiques sociales de référence. Les pratiques sociales de référence sont donc ce qui doit être fait, les actions qui doivent être posées et la façon de le faire (ce sont donc des « pratiques »), tel que déterminé par une communauté (elles sont donc « sociales ») qui les proposent comme des balises (elles sont donc « de référence ») (Martinand, 1986).

Comme conséquence de la transposition didactique, certains objets sont créés exclusivement dans un objectif de faire apprendre un savoir. Ainsi, la grammaire telle qu'enseignée à l'école n'est pas un savoir savant. Elle n'a été créée que dans le but de faire apprendre, dans le contexte de l'école. La même chose peut être dite du tableau périodique des éléments en chimie : c'est par une motivation didactique que Mendeleïev a classé les éléments connus à son époque dans des familles selon leurs propriétés. Il s'est avéré que les propriétés étaient périodiques, cette périodicité n'ayant été que par la suite utilisée par les chimistes.

La transposition didactique est un espace de réflexion et d'action sur les contenus disciplinaires. Nicole Bizier la voit d'un œil tout à fait positif : « on redonne au savoir la place qui lui revient dans le triangle didactique qui, en raison des développements de la pédagogie, a donné, ces dernières années, priorité aux aspects de la relation maître-élève et de la relation élève-contenu » ([Bizier, 2008a, p. 39](#)).

3.2 Transposition didactique interne : l'élaboration et la prestation de leçon

Le deuxième volet de la transposition didactique nécessite plutôt une transposition interne, pour faire passer les savoirs à enseigner aux savoirs enseignés. Les enseignants opérationnalisent cette transposition de façon très terre à terre, par exemple lors de la rédaction des plans de cours au début de la session, quand ils choisissent les contenus qui seront effectivement enseignés, au moment où ils préparent chaque cours, quand ils choisissent les exemples et les exercices qu'ils feront faire lors d'une leçon particulière. Parce que même lors de ces tâches du quotidien, le point d'ancrage des enseignants reste les savoirs à enseigner, mis en texte par le programme à travers les plans-cadres de cours.

Certains auteurs, dont Chevallard (1985), réduisent la transposition didactique à ce qui se passe à l'extérieur de la classe. Toutefois, des ajustements sont souvent nécessaires durant le cours lui-même, et ces ajustements (de rythme, d'approfondissement, voire de méthode d'évaluation)

se basent quand même sur un mécanisme de transposition. Petitjean croit que la didactique joue un rôle pour l'enseignant dans sa classe : « Dans sa classe, en fonction de sa formation et de ses modes d'investissement dans son travail (pédagogie du projet, par exemple), il est loin d'être un agent impuissant, contraint par des transpositions didactiques externes, mais le maître d'œuvre, toujours unique, de transpositions didactiques dépendant de l'événement discursif que constitue une séance d'enseignement » (1998, p. 23).

Mais revenons sur la préparation de cours en tant que telle. Nicole Bizier fait remarquer que les enseignants novices, probablement d'abord par un mimétisme naturel et salutaire en début de carrière, adoptent parfois le matériel et les choix de contenus des enseignants qui les ont précédés sans les remettre en question ([Bizier, 2008b](#)). Pourtant, le choix des références (manuels ou corpus de lectures) dans un cours de cégep ainsi que l'explicitation de ces choix basée sur un argumentaire solide constituent « un geste professionnel didactique majeur » ([Bizier, 2008a](#)). Toutefois, pour parvenir à faire de tels choix, les enseignants doivent bien comprendre les limites du savoir à enseigner, en plus de celles du savoir savant. La transposition didactique éclaire la réflexion des enseignants et des décideurs de contenus en ce sens.

4 Le questionnement didactique au collégial

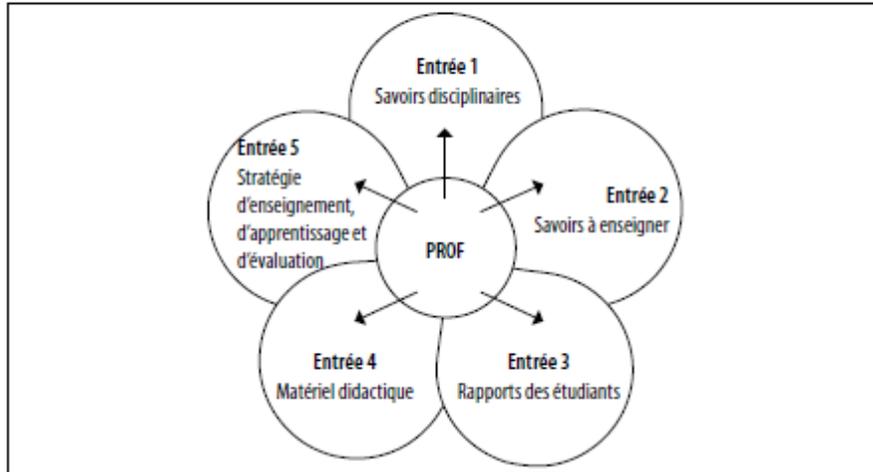
Les différents enjeux des transpositions didactiques externes et internes que font les enseignants de cégep génèrent un questionnement didactique propre au niveau collégial. [Turcotte \(1997\)](#) a identifié quelques questions qui peuvent être étudiées sous l'angle de la didactique :

« Quelle forme d'enseignement convient le mieux aux types de connaissances que je dois leur enseigner? »

« Comment mon enseignement peut-il prendre en considération leurs forces et leurs faiblesses pour les amener à atteindre les objectifs de mon cours? »

« Quels moyens dois-je adopter dans mon enseignement pour tirer parti des attitudes et des perceptions positives et pour contrer les négatives? »

Autour de ce type de questionnement, le groupe de travail de Performa sur les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière (GT-SEEM) a proposé un modèle de questionnement didactique propre aux enjeux du niveau collégial (Bizier, 2009). Ce modèle, baptisé la « fleur » du questionnement didactique, permet de situer les cinq composantes nécessaires pour mener à bien un tel questionnement.



Source : *L'impératif didactique au cour de l'enseignement collégial*, Bizier 2014, p. 33

4.1 Les savoirs disciplinaires et les savoirs à enseigner

Dans la suite de la transposition didactique, les deux premières composantes, ou les deux premières entrées, du questionnement didactique sont justement les savoirs. D'abord, les savoirs savants, que le GT-SEEM nomme les savoirs disciplinaires ou savoirs spécialisés des enseignants, puis les savoirs à enseigner.

Par rapport aux savoirs savants, il est entendu que les enseignants de cégep sont d'abord des experts disciplinaires. C'est sur cette base d'expertise qu'ils sont embauchés, puisque le cégep relève de l'enseignement supérieur. Mais la connaissance des contenus et la connaissance des contenus en fonction de leur enseignement (traduction du *Pedagogical Content Knowledge* proposée par [Raymond \(1998\)](#)¹) sont deux choses différentes. Alors que la première relève de l'expertise disciplinaire, la seconde y ajoute un questionnement didactique : quels contenus enseigner? Dans quel ordre? De quelle façon? Ainsi, par exemple, un enseignant de physique, spécialiste de sa discipline, doit non seulement connaître les trois lois de Newton, mais aussi réfléchir à la façon de les enseigner, au regard des difficultés que peuvent rencontrer les étudiants. Un enseignant de cégep est plus qu'un physicien : c'est un physicien qui sait que les étudiants peuvent croire qu'un mouvement continu nécessite une force constante. Une telle conception erronée a été diagnostiquée par la recherche didactique, et c'est sur la base de ce corpus de recherches et sur son expérience professionnelle qu'un enseignant de physique doit s'appuyer. Compte tenu de la quantité et de la variété d'idées préconçues, mal comprises et erronées que les étudiants de sciences peuvent avoir, l'enseignant va donc considérer cette composante du questionnement didactique comme fondamentale.

¹ Sur le concept de «Pedagogical Content Knowledge», voir également : Gess-Newsome, Julie and Lederman, Norman G. (1999) [Examining Pedagogical Content Knowledge : The Construct and Its Implications for Science Education](#), The Netherlands: Springer Science & Business Media (Kluwer Academic), 292 p.

4.2 Le rapport au savoir

Selon la perspective constructiviste de l'éducation, les étudiants construisent eux-mêmes leur savoir, à partir de ce qui leur est enseigné. Le processus de construction demeure individuel, interne et propre à chaque étudiant. Mais les étudiants ne construisent pas uniquement des savoirs, ils construisent aussi leur rapport au savoir. Ce concept didactique « désigne la relation (cognitive mais aussi socio-psycho-affective) qu'entretient l'apprenant aux contenus et qui conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers » (Reuter et coll., 2013, p. 189). Le rapport au savoir est une composante importante du questionnement didactique, parce que des rapports conflictuels au savoir peuvent engendrer des difficultés d'apprentissage. C'est une question hautement didactique, parce que les rapports au savoir conflictuels sont la plupart du temps reliés à la discipline étudiée, plutôt qu'à la classe ou à l'école de façon générale. Lorsque le questionnement didactique s'intéresse au sujet apprenant, souvent il questionne en réalité son rapport au savoir.

Le rapport à l'écriture comme savoir, sujet qui a été étudié dans la recherche didactique, est un exemple de rapport au savoir susceptible d'être conflictuel. Les étudiants sont appelés à écrire à l'école et dans la vie quotidienne et il existe une cassure cognitive entre ces deux activités pourtant parentes : on entend souvent les étudiants dire qu'ils ne font pas attention au français dans leurs courriels, parce qu'ils considèrent que c'est moins important que lors de leurs travaux faits en classe, même si ce sont des courriels adressés à leurs professeurs. Un des défis des enseignants, autant ceux de français que ceux d'autres disciplines, est alors de développer chez les étudiants le sens de l'importance de la langue écrite dans tous les contextes, même les plus informels.

Le rapport au savoir peut aussi être le « rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose » (Charlot, 1997, cité par Reuter et coll., 2013, p. 190). Une étudiante faisant un retour aux études en Soins infirmiers, par exemple, et qui devrait prendre un cours de mise à niveau en chimie pour être admise dans le programme pourrait vivre un tel rapport conflictuel. D'une part, elle a de la difficulté à accorder une valeur aux contenus de chimie, qui sont très loin de ses ambitions et de ses intérêts, et d'autre part, elle peut avoir une perception d'elle-même qui lui fait croire qu'elle n'est pas capable d'étudier la chimie. L'enseignant de chimie devra donc adapter ses méthodes d'enseignement pour faire vivre à cette étudiante des succès d'apprentissage rapidement en cours de session, afin de lui montrer qu'elle a toutes les capacités de réussir.

4.3 Le matériel didactique et les stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Si les trois premières composantes du questionnement didactique se situaient au niveau des sources, soit « les éléments de base qu'utilise l'enseignant pour la planification tant du cours que du programme » (Lapierre, 2008, p. 8), les deux dernières composantes sont plutôt des ressources, « des moyens techniques et stratégiques qui permettent de passer de la planification à l'intervention » (Lapierre, 2008, p. 8).

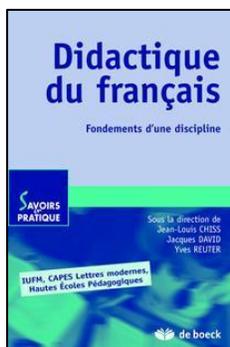
La question du matériel didactique amène les enseignants à évaluer la qualité du matériel existant sur le marché et peut-être à considérer l'option de produire eux-mêmes leur propre matériel didactique. Le choix d'un manuel est une tâche parfois complexe étant donné la quantité de documents disponibles dans certaines disciplines, notamment en sciences et en mathématiques. Les deux tâches, le choix et la production, s'appuient, consciemment ou non, sur des considérations didactiques : d'abord, le contenu qu'on souhaite couvrir est-il présent dans ce matériel? Cette question nécessite que les enseignants établissent clairement leurs propres exigences pour le cours. Pour un enseignant d'expérience, cette question est assez aisée à circonscrire. Mais pour un enseignant novice, la difficulté de savoir ce qui, en réalité, doit faire partie du contenu s'ajoute à l'évaluation du matériel didactique en tant que telle. Il demeure qu'une telle évaluation est pertinente, ne serait-ce que pour prendre toute la mesure de l'étendue des concepts à l'étude.

En parallèle avec la complétude du contenu dans le matériel évalué, les enseignants doivent juger de la présentation : les contenus sont-ils présentés de façon à favoriser l'apprentissage? Les considérations du rapport au savoir des étudiants, notamment de leur intérêt naturel ou non pour la matière, doivent faire partie du raisonnement qui mène au choix du matériel didactique, ou à sa création par les enseignants.

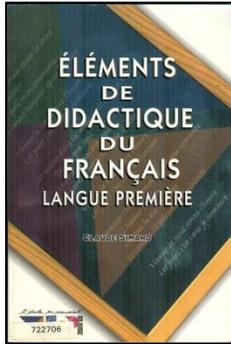
La composante des stratégies d'apprentissage et d'évaluation est la plus pédagogique des cinq, puisqu'elle se base sur le concept pédagogique de l'évaluation des apprentissages, un concept plus horizontal que vertical. Mais, au-delà des principes fondamentaux de didactologie, on n'évalue certainement pas avec les mêmes outils l'habileté à factoriser un polynôme et l'habileté à imprimer une tranche de silicium. Le type de connaissances – déclarative, procédurale ou conditionnelle – ou leur niveau taxonomique conditionne le choix des stratégies d'évaluation. De même, les notions de mathématiques et les notions de génie physique, par exemple, ne sont pas évaluées de la même façon. Le questionnement des enseignants qui souhaitent choisir les meilleurs outils d'évaluation des apprentissages est donc à la fois pédagogique et didactique.

5 Quelques concepts et objets propres aux didactiques disciplinaires : suggestions de lecture

Didactique du français

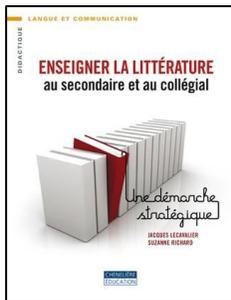


Didactique du français : fondements d'une discipline / dirigé par Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter et coll. Bruxelles, De Boeck, 2008. (Disponible au CDC, cote [787005 2008](#))



Éléments de didactique du français langue première / Claude Simard. Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 1997. (Disponible au CDC, cote [722706](#))

Didactique de la littérature

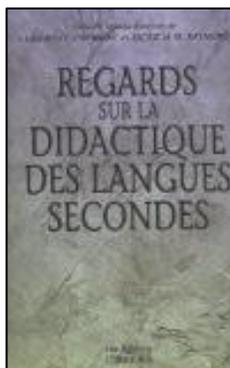


Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique / Jacques Lecavalier, Suzanne Richard. Montréal, Chenelière Éducation, 2010. (Disponible au CDC, cote [787451](#))



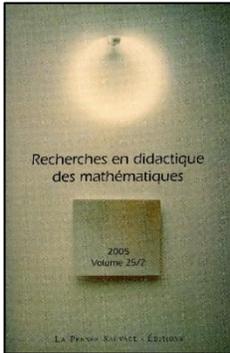
Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure : actes des neuvièmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, 4, 5 et 6 avril 2008. Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010. (Disponible au CDC, cote [787466](#))

Didactique des langues secondes



Regards sur la didactique des langues secondes / collectif sous la direction de Claudette Cornaire et Patricia M. Raymond. Outremont, Logiques, 2001. (Disponible au CDC, cote [728003](#))

Didactique des mathématiques



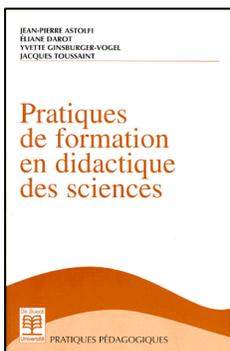
Recherches en didactique des mathématiques. Grenoble, La pensée sauvage, 1999. (Disponible au CDC, cote [728041](#))

Perspectives théoriques en didactique des mathématiques / Heinrich Bauersfeld, Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation, 1993.

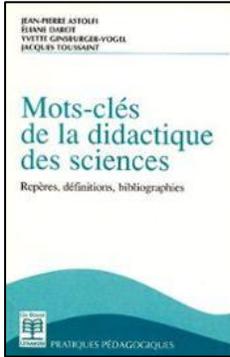
Didactique des sciences



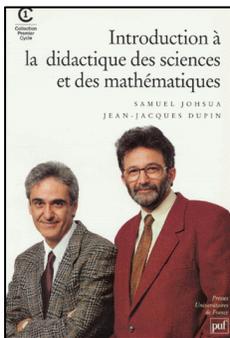
La didactique des sciences / Jean-Pierre Astolfi, Michel Develay . Paris, PUF, 2002. (Disponible au CDC, cote [728792 2002](#))



Pratiques de formation en didactique des sciences / Jean-Pierre Astolfi et al., Paris, De Boeck, 1997. (Disponible au CDC, cote [726850](#))



Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, Jean-Pierre Astolfi et al., Paris, De Boeck, 1997. (Disponible au CDC, cote [722244](#))



Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques / Samuel Johsua, Jean-Jacques Dupin. Paris, PUF, 1993. (Disponible au CDC, cote [720004](#))

Didactique de l'histoire

Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique / Robert Martineau. 2010.

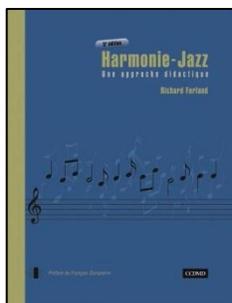
Didactique de la géographie

Retour sur les recherches en didactique de la géographie: quelles intelligibilités? Quels modèles de compréhension? / Niclot, D., & Philipot, T. Dans Les didactiques en question(s) / M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop (dir.). Bruxelles, De Boeck, 2012, p. 202-210.

Didactique des arts et de la musique



Arts plastiques : éléments d'une didactique-critique / Bernard-André Gaillot. Paris, PUF, 1997. (Disponible au CDC, cote [726852](#))



Harmonie-jazz : une approche didactique / Richard Ferland. Montréal, CCDMD, 2007. (Disponible au CDC, cote [729972 2007](#))

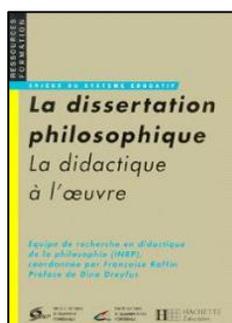
Terrien, P. Pour une didactique de l'enseignement musical. Dans **Les didactiques en question(s)** / M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop (dir.). Bruxelles, De Boeck, 2012, p. 170-180.

Didactique des sciences physiques



Rénovation de l'enseignement des sciences physiques et formation des enseignants : regards didactiques / Jean-Marie Boilevin. Bruxelles, De Boeck, 2013. (Disponible au CDC, cote [788494](#))

Didactique de la philosophie



La dissertation philosophique : la didactique à l'oeuvre / équipe de recherche en didactique de la philosophie (INRP) coordonnée par Françoise Raffin. Paris, Hachette, 1994. (Disponible au CDC, cote [705610](#))

Didactique de l'éthique



Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté / Claudine Leleux .
Bruxelles, De Boeck, 2010. (Disponible au CDC, cote [787572](#))

Didactique de l'éducation à l'enfance

[Le savoir didactique en éducation à l'enfance \[ressource électronique\] : un savoir professionnel à comprendre](#) / Marie Alexandre. 2006.

Didactique des techniques juridiques

[La didactique appliquée à la recherche juridique informatisée](#) / Jean-François Cloutier.
«Pédagogie collégiale», 2002.

Conclusion

Les enseignants de cégep sont souvent plus préoccupés de didactique que de pédagogie. Aux études supérieures, le contenu à enseigner est plus important que la socialisation des individus. Les étudiants, sortis de l'obligation scolaire d'aller à l'école, perçoivent de mieux en mieux leurs rôles et responsabilités au sein de la classe et à l'extérieur de celle-ci. Il est de moins en moins nécessaire de se préoccuper de décrochage, de motivation. Les savoirs et les savoir-faire du niveau collégial amènent à une plus grande préoccupation de rendre compréhensible des notions difficiles. Il devient essentiel que les enseignants maîtrisent les contenus qu'ils doivent enseigner. Leur spécialisation, d'abord disciplinaire, devrait les pousser à des questions relevant du champ de la didactique.

On se pose des questions didactiques lorsqu'on essaie d'articuler son savoir disciplinaire, à propos duquel on est des experts, pour le transformer en savoir destiné à ses étudiants. Nicole Bizier, conseillère pédagogique et chercheuse en didactique, mentionnait récemment que « le questionnement didactique remet l'enseignant sur le sentier du sens premier qui l'a amené à choisir sa discipline et le ramène à sa passion et à sa capacité d'être un passeur culturel et un éveilleur d'esprit » (Bizier, 2008). Elle suggère aux conseillers pédagogiques le levier de la passion de la discipline pour aborder l'accompagnement des enseignants d'un point de vue

différent de l'approche traditionnelle ([Bizier, 2010](#)), où le conseiller se positionne comme un spécialiste de la pédagogie, qui laisse de fait la responsabilité à l'enseignant d'être l'expert de contenu... et l'expert disciplinaire du même souffle.

Un questionnement didactique lors du développement de programmes, de leur révision et de leur évaluation pourrait gagner à s'appuyer sur les concepts de la didactique et des didactiques. Une telle réflexion permettrait de s'assurer que les contenus disciplinaires, éléments centraux des programmes d'études supérieures, soient transmis aux étudiants avec toute la passion qui anime les enseignants.

Références

- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences*. (2^e éd.). Bruxelles: de Boeck. (Disponible au CDC, cote [722244](#))
- Authier, F. (2008). [De l'expertise disciplinaire aux savoirs à enseigner](#). *Pédagogie collégiale*, 21(2), 31-35.
- Bizier, N. (2008a). [Choisir des contenus reconnus et pertinents : un geste professionnel didactique majeur](#). *Pédagogie collégiale*, 21(2), 13-18.
- Bizier, N. (2008b). [Un questionnement didactique qui réconcilie savoirs disciplinaires et pédagogiques](#), entrevue par Léane Arsenault. *Pédagogie collégiale*, 21(2), 37-39.
- Bizier, N. (2014). *L'impératif didactique: au coeur de l'enseignement collégial*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale, Collection PERFORMA. (Disponible au CDC : [Contacter le CDC pour l'emprunter](#))
- Bizier, N. (2009). *L'impératif didactique: au coeur de l'enseignement collégial*. Sherbrooke: Éditions du CRP. (Disponible au CDC, cote [787332](#))
- Bizier, N. (2010). [Former et accompagner le personnel enseignant du collégial à partir de leur passion: la discipline enseignée](#).
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chevallard, Y. et M.A. Johsua. (1985). *La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage. (Disponible au CDC, cote [721770](#))
- Gess-Newsome, Julie and Lederman, Norman G. (1999) [Examining Pedagogical Content Knowledge : The Construct and Its Implications for Science Education](#), The Netherlands: Springer Science & Business Media (Kluwer Academic), 292 p.
- Lapierre, L. (2008). Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial. *Pédagogie collégiale*, 21(2), 5-12.

- Larose, R., & René de Cotret, S. (2002). [Les didactiques et l'aide à la réussite](#). *Pédagogie collégiale*, 15(3), 18-22.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Éditions Peter Lang SA.
- Petitjean, A. (1998). *La transposition didactique en français*, *Revue Pratiques*, 97-98, pp. 7-34.
- Raymond, D. (1998). [La notion de "pedagogical content knowledge"](#). *PERFORMA collégial*, document de l'Assemblée générale, AG9798-3-8-2, 1-16.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. (3^e éd.). Bruxelles: De Boeck. (Disponible au CDC, cote : [788565](#))
- Tochon, F. V. (1999). Semiotic foundations for building the New Didactics: An introduction to the prototype features of the discipline. *Instructional Science*, 27, 9-32. (Disponible [Sur demande au CDC](#))
- Turcotte, A. G. (1997). [Une didactique collégiale?](#) *Correspondance*, 3(1), 1-6.