

UN CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LE QUESTIONNEMENT DIDACTIQUE AU COLLÉGIAL



LISE LAPIERRE
Conseillère pédagogique
Personne-ressource à
PERFORMA

Dans l'histoire de l'enseignement collégial, depuis le milieu des années 70 jusqu'à la fin des années 90, la préoccupation pédagogique a complètement dominé la scène. Comme le montre Laurin (1998), qui a étudié la notion de contenu d'enseignement au collégial sur une période de 30 ans, à travers dix textes officiels, il existe une tension constante entre l'idée de contenu et l'idée de pédagogie.

Comme professionnelle engagée depuis longtemps dans la formation continue des enseignants au collégial, je peux dire que la pédagogie centrée sur l'élève a occupé tout l'espace du perfectionnement et de l'encadrement pédagogiques depuis les années 80. Dans mon travail quotidien de conseillère pédagogique, je considérais l'enseignant comme un expert contenu et je croyais qu'il valait mieux lui laisser toute latitude sur son terrain et essayer plutôt de l'entraîner sur mon terrain propre, la pédagogie. Les problèmes de contenu et les problèmes de méthode étaient donc traités de façon parallèle et demeuraient indépendants les uns des autres.

À partir de la Réforme, c'est-à-dire avec l'imposition de l'élaboration de programmes par compétences au collégial et avec l'institutionnalisation de l'évaluation des programmes, de grands travaux d'élaboration, d'implantation et d'évaluation de programmes ont été menés dans les collèges. Depuis maintenant plusieurs années, une des tâches centrales des enseignants consiste à mettre en discussion les contenus des programmes et à prendre des décisions stratégiques en ce qui concerne le choix et l'organisation des contenus tant à l'échelle du programme que du cours.

Les enseignants se retrouvent donc devant des questionnements d'ordre didactique, mais sans avoir pris la peine, dans la plupart des cas, de dégager clairement leur rapport aux savoirs impliqués dans la matrice des compétences du programme d'études.

De toute manière, le fait demeure que, par rapport aux cours comme par rapport aux programmes, donc dans leurs activités professionnelles quotidiennes, les enseignants sont placés dans une situation où ils construisent, en même temps qu'ils la pratiquent, la didactique de l'enseignement au collégial. Ils sont ainsi placés dans une situation de recherche-action implicite.

C'est afin de rendre explicite le travail didactique qui se fait au collégial et dans le but de développer des activités de formation centrées sur le rapport au savoir que nous avons commencé nos recherches au début des années 2000. Nous sommes membres d'un groupe de travail¹ de PERFORMA qui veut contribuer à développer la didactique de l'enseignement au collégial. Cet article tente de mettre au jour le cadre de référence élaboré suite à nos études et, plus particulièrement, suite au travail mené auprès d'enseignants à l'intérieur d'activités de formation. Cet article présente les éléments qui en font partie, éléments qui forment un ensemble de concepts sur lesquels s'appuyer pour procéder à un questionnement didactique en formation technique, en formation préuniversitaire et en formation générale.

LA PLATE-FORME DE TRAVAIL

Ce cadre de référence est exposé en le reconstituant le plus méthodiquement possible, permettant du coup d'y discerner divers éléments qui offrent un appui aux pratiques des enseignants du collégial mais aussi d'autres éléments qui restent à approfondir ou même à discuter de façon critique.

La première question qui se pose est celle-ci : **qu'est-ce que la didactique ?** Disons tout de suite que pour bien poser cette question, il est bon de toujours garder à l'esprit ce qui distingue la didactique de la pédagogie. Pour définir la didactique, j'emprunte les propos d'un didacticien de la première heure, Vergnaud (2001, p. 273) : «La didactique étudie chacune des étapes de l'acte d'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant, comme médiateur entre l'élève et le savoir... De l'épistémologie des disciplines aux avancées de la psychologie cognitive, c'est l'ensemble du processus construisant le rapport au savoir qui est analysé.» Sur la base de cette définition, on peut se rendre compte que la problématique de base de la didactique porte essentiellement sur le RAPPORT AU SAVOIR, tandis que le questionnement de base en pédagogie est centré sur la RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE. Il faut bien se garder d'opposer didactique et pédagogie : il s'agit là de deux démarches complémentaires que l'enseignant est amené bon gré mal gré à mener de front. Reste cependant que jusqu'ici la question didactique du rapport au savoir est loin d'avoir reçu l'attention qu'elle mérite, et c'est pourquoi j'insiste fortement sur cet aspect.

¹ Ce groupe de travail est composé de: Francine Authier, Nicole Bizier, Lise Lapierre, Louise Leblanc et Françoise Ruel.



Mais qu'est-ce donc que le rapport au savoir? Le rapport au savoir d'un individu quel qu'il soit, c'est le rapport à l'apprentissage dans sa vie, c'est sa façon d'être et d'agir devant ce qu'il y a à apprendre dans le monde qui l'entoure (Charlot, 1997, dans Jonnaert et Vander Borgh, 2003). Pour un enseignant, le rapport au savoir, c'est la représentation qu'il se fait de sa discipline, la compréhension qu'il se fait du programme d'études et de son contenu d'enseignement, le lien qu'il établit entre sa discipline, son contenu d'enseignement et les connaissances des élèves.

Partant de là, au début de notre recherche, nous nous sommes donné **une orientation de base**: mettre l'enseignant au centre ou, plus précisément, cibler ses savoirs concernant l'enseignement de la matière. En cela, nous avons été influencées par les recherches américaines sur le «pedagogical content knowledge»². Effectivement, en empruntant cette voie, nous avons été amenées à adopter la perspective du SUJET, soit de la personne qui, dans sa situation professionnelle d'enseignement, construit ses acquis en relation directe avec la matière enseignée. En contrepartie, nous avons aussi puisé dans les recherches franco-européennes qui privilégient le savoir comme point de départ de la recherche et de l'intervention.

Se centrer sur l'enseignant constitue donc notre plate-forme de travail. Expliquons bien ce point. Au collégial, les enseignants développent des programmes (élaboration, implantation, évaluation, révision), construisent des cours et font de la recherche, trois situations professionnelles typiques. En particulier, quand ils construisent ou reconstruisent des programmes ou des cours, les enseignants sont placés devant des choix de contenus. Ils ont alors à prendre des décisions en tenant compte des trois dimensions suivantes: les finalités, le rapport entre ces finalités et les contenus enseignés, et enfin les références ou les sources qui servent de point d'appui à ces contenus.

PREMIÈRE DIMENSION : LES FINALITÉS

Je fais ici référence aux finalités des savoirs à enseigner et, en fin de compte, des programmes. Les programmes prescrits par le Ministère (devis ministériel) en formation technique, en formation préuniversitaire et en formation générale, sont formulés en termes de finalités, de buts et de compétences (objectifs et standards). Le terme *finalité* englobe les trois paliers mentionnés précédemment (Raisky, 1999). En somme, les finalités, les buts et les compétences font partie du programme prescrit ou de la commande de formation.

Même si un noyau d'enseignants a contribué dans tous les cas à l'élaboration des compétences du devis ministériel, il reste tout un travail à faire localement à la fois au niveau du programme et au niveau du cours. Les enseignants ont à s'approprier le programme provenant du Ministère et à se construire un «référentiel de compétences structuré et argumenté» (Perrenoud, 1998a, p. 17): «structuré» en ce sens que les cours prennent forme en suivant la logique de développement des compétences³; «argumenté» en ce sens qu'on doit toujours être en mesure de reconstituer le raisonnement qui nous conduit des compétences aux cours. «Organiser la formation à partir de compétences, c'est demander des comptes à chaque formateur, à chaque discipline, à chaque module, les mettre en demeure de penser et d'explicitier leur contribution spécifique au développement des compétences visées en fin de parcours». (Perrenoud, 1998a, p. 18). Cela revient à procéder selon la logique de contribution des disciplines et des spécialités au développement des compétences.

Dans toutes les formations, cette démarche implique que l'on doive d'abord s'aligner sur les finalités du programme pour faire ressortir les savoirs à enseigner pour, ensuite seulement, identifier quelles sont les disciplines ou spécialités à mettre à contribution. On se demandera donc combien d'heures seront attribuées aux disciplines et spécialités en fonction des savoirs requis par le développement des compétences. Tout cela est complexe et très exigeant pour les enseignants et pour les conseillers pédagogiques mais aussi pour les administrateurs. La conséquence de cette approche est très bien caractérisée par Raisky (1996, p. 44): «Les formations ne sont plus structurées selon l'ordre des raisons scientifiques exprimées à travers les disciplines académiques mais selon l'ordre des finalités professionnelles.» Et il ajoute (1996, p. 50): «Réussir la construction d'un programme de formation professionnelle suppose [...] que la nature des savoirs en jeu soit clairement identifiée pour permettre en particulier la mise au service des pratiques, des savoirs scientifiques.»

Pour un enseignant, le rapport au savoir, c'est la représentation qu'il se fait de sa discipline, la compréhension qu'il se fait du programme d'études et de son contenu d'enseignement, le lien qu'il établit entre sa discipline, son contenu d'enseignement et les connaissances des élèves.

² Le «pedagogical content knowledge» «désigne la connaissance des contenus en fonction de leur enseignement.» (Raymond, 1998, p. 3)

³ J'emploie le terme «compétence» dans le sens que lui donne Tardif: «un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations.» (28 octobre 2005)



Déjà très délicate dans le cas des spécialités (formation spécifique), cette tâche l'est davantage dans le cas des disciplines contributives. L'article de Sophie Maheu dans ce numéro-ci en témoigne. Cela demande à la discipline contributive de s'aligner sur la finalité professionnelle avec l'engagement et la coopération des enseignants de la formation spécifique, puis d'analyser et d'évaluer le savoir scientifique requis sans le dénaturer ni le dévaloriser. De façon plus globale, en formation pré-universitaire (dans la composante de formation spécifique) et en formation générale, cela demande à chaque discipline de s'aligner sur les finalités du programme, d'analyser et d'évaluer sa contribution au profil de sortie du diplômé. Là encore, sans la dénaturer ni la dévaloriser.

Dans chacun des établissements, si des équipes travaillent à reconstruire les compétences en vue de leur enseignement et produisent les plans-cadres (le programme d'études local), cela signifie que tous les enseignants sans exception s'approprient et reconstruisent, pour chacun de leur cours, la logique de structuration qu'on s'est donnée localement. Et chaque enseignant travaille à partir du sens premier qu'il donne à sa discipline ou à sa profession, ce que j'ai nommé, à l'intérieur des activités de formation que j'ai animées, l'*attitude essentielle* dans la discipline ou la profession.

Le concept d'*attitude essentielle* dans la discipline ou la profession désigne le sens profond de la discipline ou de la profession, auquel chaque enseignant adhère, qu'il défend, qu'il poursuit, qu'il pousse chez ses élèves implicitement ou explicitement. Comme le dit Develay (1991, dans Castincaud et Zakhartchouk, 2002, p. 22), les disciplines «portent un regard spécifique sur le réel». C'est ce regard repris et valorisé par l'enseignant

lui-même qu'il doit rendre explicite jusqu'à y voir le sens de ce qu'il enseigne et ce qui l'oriente constamment dans l'enseignement de sa matière.

Le concept d'attitude essentielle dans la discipline ou la profession désigne le sens profond de la discipline ou de la profession, auquel chaque enseignant adhère, qu'il défend, qu'il poursuit, qu'il pousse chez ses élèves implicitement ou explicitement.

Dans la perspective de cette recherche de l'attitude essentielle, qu'on soit en formation technique, en formation préuniversitaire ou en formation générale, la question fondamentale est toujours la même : qu'est-ce que faire de l'inhalothérapie, de la physique, de la littérature ? Ainsi, en regard d'une profession, il faut faire ressortir «l'être et l'agir essentiels» du professionnel ; ou encore, face à une discipline, il faut se demander comment on construit ses connaissances dans cette discipline. Louis Normand, dans ce numéro, en donne un bon exemple en physique. J'ajoute ici l'exemple d'enseignants en inhalothérapie⁴.

L'inhalothérapeute se définit essentiellement comme une personne :

- qui est centrée sur le patient,
- qui doit poser rapidement les gestes adéquats parce qu'elle agit dans des situations d'urgence (rapidité et efficacité),
- et même si elle est dans des situations instables et variées, elle doit réagir en respectant les normes de sa profession (éthique professionnelle). (Lapierre, 2007)

Une fois que l'enseignant est au clair avec l'attitude essentielle de sa discipline ou de sa profession, il est aussi au clair avec le SENS qu'il donne à sa matière, s'il enseigne dans son domaine bien sûr. Les enseignants gagneraient à élucider l'attitude essentielle qui caractérise leur discipline : d'un côté, cela leur permettrait de mettre au jour leurs orientations fondamentales et leur finalité ultime ; de l'autre côté, à plus long terme, cela les inciterait sans doute à se concerter par rapport au sens à donner à leur enseignement dans une discipline ou une profession communes.

DEUXIÈME DIMENSION : L'ARTICULATION DES CONTENUS SUR LES FINALITÉS

Une fois que l'attitude essentielle ou la finalité ultime est explicitée et intégrée dans le cadre des compétences du programme dans lequel on intervient, une question stratégique se pose, celle qui concerne l'articulation des contenus sur les finalités. La mise en rapport des contenus et des finalités passe par un questionnement didactique et doit être réalisée à travers un processus qu'on appelle processus de didactisation ou de transformation d'une situation de référence en situation de formation.

Dans un premier temps, je vais présenter les composantes du questionnement didactique pour m'attarder aux sources ou références, c'est-à-dire aux éléments de base à partir desquels les enseignants ont à planifier les cours et les programmes.

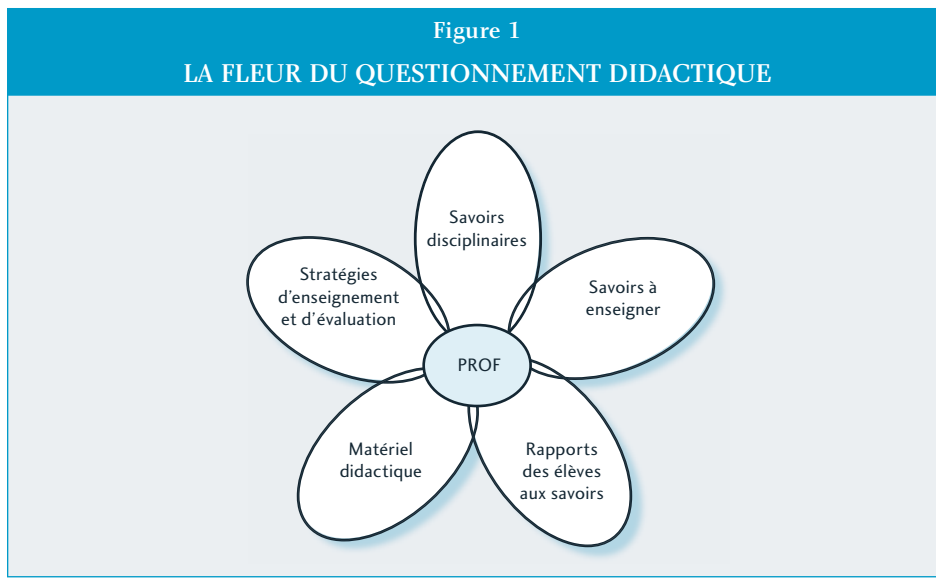
⁴ Réflexion de six enseignants engagés dans une activité de formation sur la didactique à l'hiver 2007.



D'une part, je vais expliciter ces sources et, d'autre part, je vais présenter les «références» ou les représentations des élèves comme étant des éléments dont les enseignants doivent tenir compte dans l'organisation de leurs contenus. Dans un deuxième temps, je vais montrer que les enseignants réalisent sur cette base un processus complexe de mise en œuvre didactique; c'est ce que j'ai appelé plus haut le processus de didactisation.

LES COMPOSANTES DU QUESTIONNEMENT DIDACTIQUE: LES SOURCES ET LES RESSOURCES

Pour représenter les composantes du questionnement didactique, j'utilise le schéma que notre groupe de travail s'est donné, la fleur du questionnement didactique.



Présentons brièvement ce schéma. D'abord, l'enseignant est situé au centre de la fleur, au centre du questionnement et de la mise en œuvre didactiques. Ensuite, les trois pétales, *savoirs disciplinaires*, *savoirs à enseigner* et *rapports des élèves aux savoirs* représentent, d'une part, les rapports que l'enseignant entretient avec sa discipline et le programme et, d'autre part, les connaissances qu'il a des rapports des élèves aux savoirs à enseigner ou aux matières à l'étude. Ces trois pétales font partie de la catégorie des **sources**: soit les éléments de base qu'utilise l'enseignant pour la planification tant du cours que du programme. Enfin, les deux derniers pétales, le *matériel didactique* et les *stratégies*, entrent dans la catégorie des **ressources** en ce sens que ce sont des moyens techniques et stratégiques qui permettent de passer de la planification à l'intervention; autrement dit, ce sont des possibilités d'action.

L'utilité de cette représentation symbolique tient au fait que l'enseignant dispose de cinq entrées possibles dans le questionnement didactique. Il n'y a pas d'ordre privilégié pour se donner accès à ce questionnement: peu importe la catégorie de rapport au savoir dont on part, tous les autres rapports au savoir peuvent se déployer à partir de là. Dans une telle approche, toutes les entrées sont interreliées.

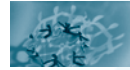
LES SOURCES 1 – LE CHOIX DES CONTENUS ET LE CHOIX DES RÉFÉRENCES

La distinction entre sources et ressources repose sur la corrélation entre le «quoi enseigner» et le «comment enseigner». Dans l'articulation des contenus sur les finalités, il convient de mettre l'accent sur le «quoi enseigner», donc à la fois sur les savoirs à enseigner et sur les rapports des élèves aux savoirs. Cela s'explique facilement puisque les enseignants de l'ordre collégial jouent un rôle déterminant au niveau du choix des contenus d'enseignement. Or justement, du fait que les enseignants jouissent d'une liberté appréciable au niveau du choix des contenus, cela entraîne en contrepartie une lourde responsabilité au niveau du choix de leurs sources ou références. C'est pourquoi la notion tout à fait centrale de référence renvoie à un questionnement indispensable: d'où viennent les savoirs à enseigner?

De façon générale, les savoirs à enseigner viennent de savoirs et de pratiques (Martinand, 1986; Perrenoud, 1998b; Raïsky, 1993), plus précisément de savoirs savants, de pratiques ou situations professionnelles et de pratiques sociales.

D'abord, les **savoirs savants**. On peut ici s'en tenir à la définition suivante: «Les savoirs savants sont les savoirs accrédités par la communauté universitaire et les savoirs provenant de la recherche actuelle». (Lapierre, 2007, p. 54). Voici un exemple précis: *la structure des protéines*, savoir savant qui se trouve dans le contenu *les protéines*, contribuant au développement de l'élément de compétence *Interpréter le lien entre les structures et les fonctions des protéines* dans le cours *Chimie organique* du programme *Sciences de la nature*.

Puis, les **pratiques sociales**. La définition proposée correspond aux prochaines



citations: «activités ou interventions qui ont cours dans un milieu donné et qui ont besoin d'être comprises et situées» (Lapierre, 2007, p. 53). «[...] les *pratiques* renvoient aux activités «réelles» d'un groupe *social* identifié, qui peut servir de *référence* pour la conception et l'analyse d'activités scolaires» (Reuter et autres, 2007, p. 181). Il faut donc comprendre qu'il s'agit d'une référence pratique par opposition à théorique, que la pratique est inscrite dans un milieu (social) et que cette pratique sert à construire l'objet d'enseignement ou encore à l'analyser. Dans l'article de Louis Normand, il y a un exemple de construction d'un objet d'enseignement à partir d'une pratique sociale, la construction d'une éolienne.

Nous pouvons dégager de la *pratique sociale de référence* deux conséquences pour l'enseignement :

1. Les savoirs savants ne sont pas les seuls savoirs légitimes à didactiser. La pratique sociale peut constituer un point de départ autonome de la didactisation (Martinand, 1986).
2. On peut considérer la pratique sociale comme un «outil pour penser les propositions d'enseignement dans leur nature et leur signification sociale» (Lebaume, 2001, p. 136).

Il ne faut jamais oublier que ce sont des savoirs que les enseignants didactisent et non des pratiques comme telles. Car il s'agit en fin de compte de faire ressortir les savoirs impliqués dans la pratique.

Enfin, les **situations professionnelles**. En formation technique, c'est la référence clé. En effet, les situations professionnelles contiennent en pratique toutes les activités caractéristiques de la profession. Raisky définit la situation

professionnelle comme un système comportant les éléments ou aspects suivants : un contexte, des finalités, des valeurs, des enjeux, des activités et des savoirs pratiques, techniques et scientifiques⁵ (Raisky, 1993). Pour analyser une situation professionnelle, on doit d'abord identifier la situation professionnelle et décrire le contexte ; on explicitera ensuite les finalités, les enjeux et les valeurs en cause dans la situation professionnelle en prenant soin de relier les enjeux aux finalités ; enfin, on fera ressortir les savoirs pratiques, techniques et scientifiques que les actes professionnels comportent (voir le schéma de Raisky et Loncle, 1996, dans l'article de Nicole Bizier).

Comme les pratiques sociales, les situations professionnelles peuvent être un point de départ autonome de la didactisation ; dans ce cas, les savoirs sont à identifier et à analyser à même les situations professionnelles. Voici un exemple de savoirs scientifiques, techniques et pratiques provenant d'un acte professionnel à l'intérieur d'une situation professionnelle.

- Soit la profession suivante : l'inhalothérapie
- Situation professionnelle : assister l'anesthésiologiste au bloc opératoire lors de l'anesthésie et assurer le monitoring jusqu'au bloc cœur-poumons
- Exemple d'acte professionnel : après avoir assuré la mise en place du matériel, l'inhalothérapeute vérifie qu'il dispose des médicaments nécessaires et prépare les doses requises
- Les *savoirs scientifiques* concernent les classes de médicaments, leurs actions et la posologie ; les *savoirs techniques* concernent les modes de préparation et les quantités requises ; le *savoir pratique* concerne la décision de préparer les médicaments après avoir installé la table d'anesthésie et vérifié les appareils et moniteurs.

Cet exemple permet de faire ressortir les savoirs impliqués dans un acte professionnel posé dans le cadre d'une situation professionnelle. Cela montre d'une manière succincte que la situation professionnelle peut constituer un point de départ autonome de la didactisation (Raisky, 1993).

LES SOURCES 2 – LES RAPPORTS DES ÉLÈVES AUX CONTENUS ENSEIGNÉS

Si les enseignants alignent leurs contenus sur les finalités par le truchement des références, au surplus, ils planifient ces contenus en faisant affaire avec les «références» des élèves, c'est-à-dire avec leurs connaissances. Je désigne par là les rapports que les élèves entretiennent avec les contenus enseignés ou les matières à l'étude. Tout élève aborde un objet d'apprentissage à partir des relations qu'il peut établir avec cet objet d'apprentissage (Charlot, 1997, dans Jonnaert et Vander Borgh, 2003). Représentations, conceptions, préconceptions, connaissances, voilà autant de termes que les auteurs emploient pour désigner «le patrimoine de connaissances» (Jonnaert, 2003, p. 308) que les élèves ont, utilisent et modifient au fur et à mesure qu'ils se saisissent d'un objet d'apprentissage. «Ce rapport entre le savoir (ou tout autre objet d'apprentissage) et les connaissances de l'apprenant n'est pas direct, encore moins systématisable. Il se fait par l'intermédiaire des *conceptions* de l'apprenant à propos de l'objet d'apprentissage.» (Jonnaert, 2003, p. 309)

⁵ Selon Raisky, les connaissances, les habiletés et les attitudes font partie de chacun des ensembles : pratique, technique et scientifique.



Retenons que les enseignants ont à composer avec ces «*conceptions*» et à les utiliser de manière à permettre aux élèves d'appréhender l'objet d'apprentissage et de faire des apprentissages. À vrai dire, ces conceptions ou connaissances des élèves peuvent aider ou nuire à l'apprentissage. Il existe différents moyens mis au point par les didacticiens des sciences pour permettre de faire exprimer et d'interpréter ces conceptions. Il restera ensuite à mettre en place des stratégies pour permettre aux élèves d'évoluer vers des conceptions plus opératoires si elles sont erronées. Après avoir fait des recherches avec des enseignants s'échelonnant sur plusieurs années, De Vecchi et Giordan affirment : «*En réalité, il semble nécessaire de s'appuyer sur celles qui sont "erronées" pour qu'elles se transforment : il faut "faire avec pour aller contre".*» (De Vecchi et Giordan, 2002, p. 109)

Plus fondamentalement, en ce qui a trait aux sources, les enseignants et les élèves doivent en venir à partager l'attitude essentielle à développer dans la profession ou la discipline concernée. J'ai appelé tour à tour cette attitude essentielle finalité ultime et référence fondamentale. Comme le rappelle Lapierre, (2007, p. 41) : «*Cette référence fondamentale représente la vision du monde, le regard spécifique porté sur la réalité par la discipline ou la profession, vision ou regard intégré par l'enseignant lui-même et qu'il transmet à ses élèves implicitement ou explicitement. [...] L'enseignant a intégré cette attitude, il en est le modèle; pour l'élève, il est le médiateur essentiel. Il fait entrer ses élèves dans cette profession ou cette discipline et l'élève donne du sens à ce qu'il fait en saisissant cette attitude.*»

LA DÉMARCHE DE DIDACTISATION : DE LA SITUATION DE RÉFÉRENCE À LA SITUATION DE FORMATION

On vient d'exposer les composantes du questionnement didactique appelées **les sources**. Ce sont, d'une part, les références des contenus et, d'autre part, les «*références*» ou les connaissances des élèves par rapport aux contenus enseignés. On va maintenant s'appuyer sur ces composantes pour présenter d'une manière synthétique le processus qui va des sources à la classe, c'est-à-dire de la situation de référence à la situation de formation.

Que l'on soit en formation technique, en formation préuniversitaire ou en formation générale, la démarche de didactisation passe par la notion de SITUATION (Raïsky, 1999). Il la définit (1999, p. 39) : «*Une situation n'est pas un donné mais un construit à travers une activité, mobilisant et produisant des savoirs.*» La situation est le résultat d'une activité en contexte, activité orientée selon des finalités, dans laquelle les personnes en cause s'approprient des savoirs, en utilisent et en produisent. La situation peut être adidactique (situation de référence) ou didactique (situation de formation). La notion de situation forme un ensemble avec les notions de savoir et d'activité. Ce système situation-activité-savoir est central dans le processus de didactisation. «*Ce qui est en question dans le processus didactique, c'est la maîtrise non de "savoirs" isolés ou de "situations" mais de ce système situation-activité-savoir.*» (Raïsky, 1999, p. 39)

EN FORMATION TECHNIQUE : LA SITUATION PROFESSIONNELLE

Dans le point portant sur les sources, on a présenté les éléments d'analyse d'une situation professionnelle selon le modèle de Raïsky (1993). En prenant pour point

de départ la finalité de la formation, on peut choisir et analyser une situation professionnelle caractéristique, en faire ressortir les finalités, enjeux, valeurs, actes professionnels et savoirs pour ensuite faire les choix qui s'imposent dans la situation de formation. «*Le principe régulateur entre la situation professionnelle et la situation de formation sera celui d'isomorphisme. Les savoirs professionnels, eux-mêmes modélisation des pratiques professionnelles, et les savoirs à l'œuvre dans l'action didactique doivent être organisés selon les mêmes lignes de force; leur logique interne, c'est-à-dire la problématique des valeurs et des finalités qui les déterminera, sera la même.*» (Raïsky, 1996, p. 54)

Mon expérience de travail avec plusieurs enseignants de la formation technique fait ressortir que la problématique des valeurs dans la situation de référence et dans la situation de formation est la même : les valeurs à l'œuvre dans les activités en classe sont foncièrement les mêmes que les valeurs professionnelles identifiées dans le milieu de travail. En ce qui concerne les finalités, en situation de formation, on peut remarquer qu'elles portent davantage sur la maîtrise d'un processus ou d'une démarche plutôt que sur le résultat comme on peut l'observer dans la situation professionnelle.

La figure 2 de la page suivante présente un exemple tiré de l'analyse de la situation professionnelle intitulée *La gestion de la douleur d'une personne durant la période postopératoire dans une unité de soins de médecine-chirurgie*.

Ce travail avec les enseignants de la formation technique m'amène à mettre en question ce principe d'isomorphisme et à proposer de parler d'un parallélisme⁶ entre la situation professionnelle et la

⁶ Ressemblance suivie entre deux ou plusieurs choses que l'on compare (Le Grand Robert, 2001).



situation de formation. Cette proposition a l'avantage de remettre les enseignants devant leur responsabilité première, celle de faire des choix de savoirs à enseigner en fonction de l'attitude essentielle (être et agir essentiels) de la profession à faire développer par les élèves pendant leur période de formation. Somme toute, en formation technique, la situation professionnelle constitue la référence clé et son analyse permet aux enseignants de prendre leur responsabilité de maître d'œuvre de la formation aligné sur la finalité professionnelle.

EN FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE ET EN FORMATION GÉNÉRALE : LA COEXISTENCE DU SAVOIR SAVANT ET DES PRATIQUES SOCIALES

Situation de référence issue de pratiques sociales

Outre les savoirs savants, la didactisation ou la transformation en savoirs à enseigner en formations préuniversitaire et générale vient aussi des pratiques sociales de référence (Martinand, 1986, 2001), qui peuvent constituer un point de départ autonome de la didactisation. Lebaume (2001, p. 130) en résume le sens ainsi: «Nous dirons qu'elle (la pratique sociale) consiste à mettre en relation des buts, contenus, activités pédagogiques avec des situations, tâches et qualifications d'une pratique existante.» Je vous renvoie à l'exemple de la réalisation d'une éolienne en physique (voir l'article de Louis Normand). Ainsi, dans cette optique, l'implantation d'un parc d'éoliennes représente un exemple de pratique pouvant, du coup, constituer une situation de référence pour des disciplines comme la science politique, l'économie, la sociologie, l'écologie et possiblement d'autres disciplines.

En quoi la pratique sociale peut-elle constituer une situation de référence

Figure 2

FINALITÉS ⁷	
SITUATION PROFESSIONNELLE	SITUATION DE FORMATION
<p>Soulager la douleur de la personne soignée</p>	<p>Soulager la douleur de la personne soignée</p>
<p>Diminuer les risques de complications</p> <ul style="list-style-type: none"> • liées à l'immobilité entraînée par la présence de douleur • liées aux complications relatives à l'administration des médicaments analgésiques en anticipant les soins à prodiguer 	<p>Justifier la démarche de soins appropriée suite à l'analyse des signes observés</p>

pertinente pour l'enseignement en formation préuniversitaire et en formation générale? Comme chaque discipline a une vision spécifique du réel (Develay, 1991, dans Castinaud et Zakhartchouk, 2002), la pratique de référence place en contexte ce regard de la discipline sur la réalité; on peut donc s'en servir comme situation de référence ou encore comme façon de contextualiser une notion.

En résumé, les pratiques sociales de référence peuvent servir à construire ou à analyser l'objet d'enseignement ou l'objet d'apprentissage. On peut travailler à partir de la situation de référence comme on peut travailler à partir de l'objet d'enseignement. Il est bien clair que la discipline va donner sens à la pratique de référence et que les savoirs en jeu dans la situation de formation vont être investis et enrichis par ce sens que la discipline apporte.

Situation de référence issue du savoir savant

On a annoncé au début de ce point la coexistence de la pratique sociale et du savoir savant comme situation de référence en formation préuniversitaire et générale. La notion de savoir savant à enseigner peut être associée à la notion de situation de référence de la manière suivante. En tant qu'experts d'une discipline, les enseignants ont déjà une compréhension, une représentation, une schématisation conceptuelle d'un savoir savant à enseigner.

Prenons par exemple l'analyse littéraire en formation générale. On pourrait demander à toutes les personnes formées en littérature et qui enseignent l'analyse littéraire de déployer tous les concepts qui font partie de ce savoir savant, autrement dit de faire leur conceptualisation d'experts : on obtiendrait des schémas ou des cartes conceptuelles de personnes expertes. C'est en ce sens qu'on peut parler de situation de référence. C'est à partir de leur conceptualisation que ces personnes didactisent l'analyse littéraire, c'est-à-dire réalisent une situation de formation. L'article de Francine Authier dans ce numéro porte sur le parcours d'une enseignante soutenue par une personne-ressource.

⁷ Avec le consentement de la professeure en Soins infirmiers qui a traité cette situation professionnelle.



Répétons que la situation de référence comme la situation de formation mettent en valeur le triplet situation-activité-savoir et, en cela, rejoignent l'aspect « mise en œuvre » de la notion de compétence; une telle mise en œuvre, comme on l'a vu, consiste à utiliser des connaissances, habiletés et attitudes à l'intérieur d'une famille de situations.

► TROISIÈME DIMENSION : LA VALIDATION DES RÉFÉRENCES

La question de la validation des références se situe dans un axe transversal par rapport aux deux autres dimensions. En effet, dès que les enseignants travaillent aux niveaux des finalités et des contenus, ils sont amenés à vérifier la validité de leurs sources ou de leurs références. Comme l'ordre collégial fait partie du niveau postsecondaire, les enseignants, rappelons-le, ont des décisions à prendre en ce qui concerne le choix des contenus et des références. Ces décisions sont assorties d'une responsabilité professionnelle: celle de vérifier la validité de leurs références et par suite des savoirs à enseigner.

La validité des références, et par le fait même la validité des savoirs à enseigner, pose le problème de la légitimité des contenus à enseigner de même que le problème de la pertinence des contenus. Pour traiter le problème de la légitimité, il est indispensable de remonter jusqu'aux sources ou aux autorités qui garantissent l'authenticité des savoirs. Le problème de la pertinence, c'est-à-dire de l'alignement des contenus sur les finalités, renvoie à la question: À quoi sert ce que j'enseigne? Quel en est le sens? Quel en est l'utilité dans le vrai sens du terme? Donc, la vérification de la validité des références implique que l'on travaille à la fois sur la justesse des contenus et le sens à leur donner par rapport au développement des compétences visées.

► CONCLUSION

La valeur de l'enseignement collégial repose pour l'essentiel sur la capacité des enseignants de donner du sens à leurs contenus. C'est par le contenu que passe le sens de ce que l'on enseigne et de ce que l'on veut faire apprendre. Ce sens vient en premier lieu de l'attitude essentielle dans la discipline ou la profession, attitude portée par l'enseignant, et ensuite de l'orientation du contenu compte tenu des finalités poursuivies et des sources choisies. Quand les enseignants sont au clair avec le sens à donner à leurs contenus, ils trouvent habituellement les stratégies appropriées et influencent grandement la motivation des élèves. ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CASTINCAUD, F. et J. M. ZAKHARTCHOUK, « Croisements de disciplines au collège », *CRAP-Cahiers pédagogiques*, n° 405, CRDP d'Amiens, 2002, p. 21-26.
- COHEN-AZRIA, C., B. DAUNAY, I. DELCAMBRE, D. LAHANIER-REUTER et Y. REUTER (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck Université, 2007.
- DE VECCHI, G. et A. GIORDAN, *L'enseignement scientifique. Comment faire pour que « ça marche » ?*, Paris, Delagrave Édition, 2002.
- JONNAERT, P. et C. VANDER BORGHT, *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, (2^e éd.), Bruxelles, De Boeck Université, 2003.
- LAPIERRE, L., *Guide d'accompagnement du cours DID 868 à l'intention des répondantes et des répondants locaux de PERFORMA*, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke et PERFORMA, Projet subventionné par le Regroupement des collèges PERFORMA, 2007.

LAURIN, S., « Donner du sens au contenu d'enseignement dans les sciences humaines », *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 3, 1998, p. 17-22.

LEBAUME, J., « Pratiques socio-technique de référence, un concept pour l'intervention didactique: diffusion et appropriation par les enseignants de technologie », dans G. Lemoyne, A. Mercier et A. Rouchier (dir.), *Le génie didactique, usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001, p. 127-142.

MARTINAND, J.-L., *Connaitre et transformer la matière*, Berne, Peter Lang, 1986.

MARTINAND, J.-L., « Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire », dans A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines: Les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001, p. 17-24.

PERRENOUD, P., « La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 4, 1998a, p. 16-22.

PERRENOUD, P., « La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, 1998, p. 487-514.

RAYMOND, D., *La notion de « pedagogical content knowledge »*, PERFORMA collégial, document de l'Assemblée générale, AG9798-3-8-2, p. 1-16.

RAISKY, C., « Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique », dans P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*, Bruxelles, De Boeck, 1993, p. 101-121.

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

RAISKY, C., « Complexité et didactique », *Éducation permanente*, vol. 139, n° 2, 1999, p. 37-64.

TARDIF, J., *Les défis des compétences dans la formation universitaire*, Montréal, Colloque CEFES, 27-28 octobre 2005.

VERGNAUD, G., « À quoi sert la didactique? », dans J. C. Ruano-Borbalan (dir.), *Éduquer et former*, (2^e éd.), Auxerre, Éditions Sciences humaines, 2001, p. 273-279.

Lise LAPIERRE a été conseillère pédagogique à l'Institut de technologie agro-alimentaire, campus de St-Hyacinthe. Elle est membre du groupe de travail de PERFORMA sur les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière (GT-SEEM) depuis 2003. Elle a rédigé un guide qui fait la synthèse des recherches du GT-SEEM sur la didactique au collégial. Elle est personne-ressource dans le MIPEC et dans le DE.

liselap@videotron.ca