

Université de Benghazi

Pédagogie et didactique DE L'enseignement

Dr.Zeinab BEN SAOUD

Z_bensaoud@hotmail.com



Abstract

The teaching profession is made up of multiple issues. Teachers must plan their lessons, give their lessons, and evaluate the learning. But, as everyone in the college community knows, the teaching profession is not limited to these three tasks. Teachers should also be involved in program development and evaluation, the production and revision of master plans, and the development of lesson plans. They must select appropriate teaching methods for the different types of content they teach. They must also carefully choose methods to uncover the learning difficulties of their students, often specific to their discipline. They must finally accompany students on the path of conceptual and formal understanding of the discipline, despite their individual differences and varied learning goals. This list is of course not exhaustive, but all the activities listed there have one thing in common: they are all fundamentally didactic activities.

Didactics is the discipline of the sciences of education which is interested in contents as school subjects, as objects of teaching and learning (Reuter et al., 2013, Tochon, 1999). Although it is first and foremost a university discipline, a component of educational sciences, didactics is profoundly pragmatic: It seeks to satisfy concrete and functional goals, with a practical intention (Tochon, 1999). As Réal Larose and Sophie René de Cotret, professors at the University of Montreal, say, "The didactics of a discipline can be developed in concrete action, in the same spirit as for some the path is made by walking "(Larose and de Cotret, 2002, 18).

It is quite different for the teacher. The "male or female teacher" of school who did not have the same status as other professionals, today plays a growing role in the conservation and transmission of the values of our society. The highest court in the country has recently reaffirmed it; the teacher is a role model for both students and society whose values they must reflect.

The teacher, in order to fulfill his role, enjoys the rights that he is entitled to under the legislation and, to a lesser extent, collective agreements. But to be a "model" also has important duties, particularly that of conveying, by gesture, speech, as well as by attitude, these values of our society. It is these rights and obligations imposed on educational professionals that will be the subject of this article.

In this article, I propose a reflection on the rights, the place and the role of teachers in the school context at a time when many countries will be confronted, in the coming years, with a significant renewal of the Faculty Staff. It is the question of the professional identity of teachers that is at the heart of current questions.

ملخص

تتكون مهنة التدريس من قضايا متعددة، يجب على المدرسين تخطيط دروسهم، ومن ثم إعطائها، وتقييم عملية التعلم، ولكن كما يعلم الجميع أن مهنة التدريس لا تقتصر على هذه المهام الثلاث، فعلى المعلمين الإسهام في تطوير البرامج وتقييمها، وإنتاج الخطط الرئيسية ومراجعتها، ووضع خطط الدروس، يجب عليهم اختيار طرائق التدريس المناسبة لأنواع المحتوى المختلفة التي يدرسونها، يجب عليهم أيضًا أن يختاروا بعناية طرائق لاكتشاف صعوبات التعلم لدى طلابهم، وغالبًا ما يكون ذلك خاص بنظامهم، يجب أن يرافقوا الطلاب في نهاية المطاف على طريق الفهم النظري والرسمي للفرع المعرفي الجامعي، على الرغم من الاختلافات الفردية وأهداف التعلم المتنوعة، هذه القائمة بالطبع ليست شاملة، ولكن كل الأنشطة المدرجة هناك تشترك في شيء واحد، فهي كلها أنشطة تعليمية أساسية.

التعليم هو مجال العلوم التي تهتم بالمحتوى بصفاتها موادًا دراسية، كأهداف للتعليم والتعلم (رويتز وآخرون، 2013، توخون، 1999). على الرغم من أنه فرع معرفي جامعي، فهو أولاً وقبل كل شيء، تخصص جامعي، وهو أحد مكونات العلوم التربوية، فهو عملي للغاية: فهو يسعى إلى تحقيق أهداف ملموسة وعملية، مع نية عملية (Tochon، 1999) وكما يقول ريال لاروز وصوفي رينيه دي كوتريت، الأستاذان في جامعة مونتريال، "فن التعليم هو فرع معرفي يمكن تطويره بعمل ملموس، بنفس الروح المتبناه عند البعض بصفته مساراً يتم اجتيازه مشياً" (لاروز ودي كوتريت، 2002، 18). (لاروز ودي كوتريت، 2002، 18).

يتمتع المعلم من أجل أداء دوره بالحقوق التي يخولها له التشريع، وبدرجة أقل الاتفاقات الجماعية، لكن أن يكون "نموذج" له أيضًا واجبات مهمة، لا سيما تلك المتعلقة بالنقل، عن طريق الإيماءة أو الكلام، فضلاً عن المواقف، وهذه هي القيم في مجتمعنا، هذه الحقوق والواجبات المفروضة على المهنيين التربويين ستكون موضوع هذه المقالة.

أقترح في هذه المقالة تأملًا حول حقوق المعلمين ومكانهم ودورهم في وقت ستواجه فيه العديد من البلدان، في السنوات القادمة تجديدًا كبيرًا لمدرسي الكليات، إنها مسألة الهوية المهنية للمعلمين التي هي في صميم الأسئلة الحالية.

Pédagogie et didactique DE L'enseignement

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. Terms de methodologies

La méthodologie est à la fois une théorie de la pratique et une pratique de la théorie.

Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues on pourrait appeler très généralement le discours méthodologique, c'est – à – dire tout ce qui traite du comment on a enseigné, on enseigne, on doit enseigner les langues vivantes étrangères.

Ainsi que les matériels d'enseignement : manuels, grammaires, livres d'exercices, cours avec leur livre du maître, leurs bandes enregistrées, CD, leurs films fixes etc.

Toutes méthodologies est à la fois un projet, un outil et une pratique.

La didactique des langues vivantes étrangères depuis une trentaine d'années n'a pas sa terminologie précise. Alors il faut définir un certain nombre de termes, tels qu'enseignement, pédagogie, didactique, méthodologie et méthode. La signification de ces termes a varié au cours de l'histoire et ces variations font encore partie du débat actuel.

D'après la méthodologue française Christian Puren, le terme de méthode est employé dans le discours actuel avec trois sens distincts :

1 – celui de matériel d'enseignement (*Le nouveau sans frontières*). Dans ce cas on peut utiliser le terme de cours.

2 – celui d'ensemble de procédés et de technique de classe à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés. C'est en ce sens que l'on parle en pédagogie générale des méthodes actives qui désignent ce qu'un professeur peut faire pour créer et maintenir chez ses élèves le maximum d'intérêt et de participation en classe. La méthode directe (destinée à éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle), la méthode orale (tous ceux visant à faire pratiquer oralement la langue en classe), la méthode active (l'enfant apprend à parler en parlant). Ce sont trois méthodes principales (le noyau dur). Ainsi que la méthode répétitive (les formes linguistiques de l'enfant se gravent dans l'esprit de l'enfant grâce à une audition et à un réemploi permanents et intensifs), la méthode imitative : (l'enfant apprend en imitant, avant même de les comprendre, les sons produits par ses proches), la méthode intuitive (l'enfant accède au sens directement, en mettant en relation les sons qu'il entend avec les objets qu'on lui montre, les gestes et les expressions de ses proches).

3- celui d'ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux. En ce cas Christian Puren utilise le terme de méthodologie (les autres – de méthode). Les différentes méthodologies définissent des choix des différentes méthodes. Par exemple : la méthodologie directe s'oppose à la méthodologie traditionnelle par l'utilisation systématique de la méthode directe, de la méthode orale et de la méthode active. Mais on retrouve ces trois méthodes combinées différemment dans les deux méthodologies suivantes, la méthodologie active et la méthodologie audiovisuelle.

Ces notions sont nécessaires à la périodisation et aussi correspondent à des réalités historiques.

Dans l'enseignement scolaire, en outre, sont apparues des méthodologies d'enseignement officielles définies par des textes ministériels.

Employé de façon absolue (la méthodologie d'enseignement des langues), le terme de méthodologie garde son sens étymologique d'étude des méthodes.

Le terme didactique, par contre se situe au niveau supérieur de l'ensemble des méthodologies : contrairement au méthodologue qui travaille toujours dans le cadre d'une méthodologie déterminée pour l'élaborer, la développer, l'appliquer, le didacticien se caractérise par sa démarche volontairement comparatiste et historique.

2- 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.

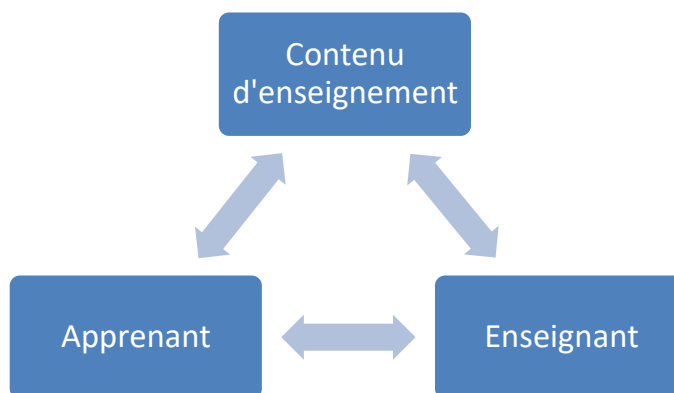
La recherche en didactique vise à répondre à une question très terre à terre des enseignants : comment améliorer les contenus et les méthodes de l'enseignement (Martinand, 1986)? Dans le passé, on répondait à cette question à travers des emprunts à d'autres disciplines, notamment la psychologie, la sociologie 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 cet article, il sera question de trois concepts transversaux à toutes les disciplines, soit le triangle didactique, la transposition didactique et le modèle du questionnement didactique.

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 transposition didactique est une véritable construction où le savoir subi un traitement didactique qui permet le passage d'un objet d'enseignement.

C'est donc le processus par le quel « savoir savant » devient « savoir à enseigner ».

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.

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).

prestation de leçon

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).

Les acteurs responsables de la mise en texte sont les responsables de l'élaboration de programmes du Ministère de l'Éducation. Cette particularité de l'ordre d'enseignement 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 sont des experts de contenus disciplinaires, donc des experts en ce qui a trait aux savoirs savants; ensuite, l'élève faisant partie de l'enseignement, cette transposition relève des tâches et responsabilités premières des enseignants.

Le travail de l'enseignant suppose bien évidemment une connaissance de l'objet du savoir, mais également la manière dont les élèves construisent leurs connaissances. En didactique, on considère que l'apprentissage idéal consiste à placer l'élève devant un problème à résoudre dont la solution conduira à la construction de la connaissance visée. La connaissance est alors recontextualisée, elle apparaît alors comme solution à un problème particulier.

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.

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 oeil 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).

4- Le questionnement didactique

Les différents enjeux des transpositions didactiques externes et internes que font les enseignants génèrent un questionnement. 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? »

« c'est quoi un professeur efficace ? »

4.1 Les savoirs disciplinaires et les savoirs à enseigner

Par rapport aux savoirs savants, il est entendu que les enseignants sont d'abord des experts disciplinaires. C'est sur cette base d'expertise qu'ils sont embauchés. 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.

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 docimologie, 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.

Conclusion

Les enseignants sont souvent plus préoccupés de didactique que de pédagogie. 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 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, 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*. (2e 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)
- 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*. (3e 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.

