

Pour un Didactique Revisité Les Séquences de Formation et d'Apprentissage

Georges Nasri Nahas¹, Samar Zeitoun²
Université de Saint-Joseph, Université Libanaise

Résumé

Travaillant sur une refonte totale des programmes scolaires, une problématique s'est imposée à nous : celle du Didactique. En tant qu'élément fédérateur des efforts pédagogiques à déployer, et afin que la mise en application d'un nouveau curriculum réponde à la vision du plan directeur, une nouvelle approche a été conçue et mise au point, celle des Séquences de Formation et d'Apprentissage (SFA). Une telle séquence repose sur plusieurs assises théoriques complémentaires et dépasse les didactiques de matières pour adopter une approche méthodologique englobante du Didactique. A part l'interdisciplinarité et l'approche par compétence, une SFA associe de façon dialectique, pratique et conceptualisation dans le processus développemental de la cognition. Cet article en expose les principes, le schéma et suggère quelques exemples sur la base d'expériences de terrain.

Mots-clés

Compétence, évaluation, conceptualisation, interdisciplinarité, savoir-faire, savoir-être, développement.

Abstract

While working on a complete redesign of school curricula, one issue emerged as central to our work: didactics. As a unifying element of the pedagogical efforts to be deployed—and in order for the implementation of a new curriculum to align with the vision of the developed master plan—a new approach was designed and developed: The Teaching and Learning Units (TLS). Such a Unit is grounded in several complementary theoretical foundations and goes beyond subject-specific didactics to adopt a comprehensive methodological approach to didactics as a whole. In addition to interdisciplinarity and the competency-based approach, a TLS dialectically links practice and conceptualization within the developmental process of cognition. This article presents its principles, structure, and suggests several examples based on field experiences.

Keywords

Competence, assessment, conceptualization, interdisciplinarity, know-how, interpersonal skills (attitudes), development.

¹ Faculté d'Éducation, georges.n.nahas@gmail.com

² samarzeitoun22@gmail.com

Introduction

Les curricula traditionnels sont souvent critiqués pour leur approche trop théorique et déconnectée des réalités pratiques. En mettant l'accent sur l'acquisition de connaissances factuelles, ils négligent le développement des compétences transversales essentielles à une intégration réussie dans la vie active et citoyenne (Perrenoud, 2000).

Les nouveaux curricula basés sur l'approche par compétences, à travers une démarche expérientielle et réflexive, visent à former des apprenants outillés pour affronter la complexité des situations de la vie réelle (Gruca, 2024). Cependant, leur mise en œuvre, au niveau de l'articulation concrète entre la pratique et la conceptualisation dans les processus d'apprentissage, soulève plusieurs défis didactiques majeurs (Desharnais, 2024).

Tout d'abord, le déclouonnement des disciplines traditionnelles, qui découle normalement du développement de compétences transversales, questionne la pertinence des didactiques disciplinaires classiques. Si celles-ci restent essentielles pour ancrer conceptuellement les apprentissages, elles doivent être repensées et articulées dans une perspective didactique globale et intégratrice (Human Smart, 2024).

De plus, la visée développementale des compétences implique des séquences pédagogiques itératives, progressives et significatives pour les apprenants. Cela nécessite de puiser dans différents cadres théoriques complémentaires : approches socioconstructivistes, pédagogies de la découverte, de la conceptualisation, du transfert, de l'action etc. (Centre de pédagogie universitaire, 2025).

Enfin, l'évaluation des compétences dans une perspective à la fois formative et certificative pose la question des observables et des outils didactiques appropriés. Comment dès lors concevoir et mettre en œuvre des séquences didactiques cohérentes, rigoureuses et opérationnelles en intégrant ces différentes dimensions ? Quels modèles et référentiels théoriques mobiliser ? Quels principes méthodologiques adopter pour une ingénierie didactique par compétences véritablement ancrée dans les réalités de la classe ? Comment adapter un curriculum afin qu'il permette aux apprenants de construire de manière dynamique et itérative leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être à travers des situations authentiques tout en développant une compréhension approfondie des concepts sous-jacents ? Quelles modalités pédagogiques favorisent cette dialectique vertueuse entre action et réflexion dans une visée développementale de la cognition ?

Cette recherche vise à élaborer et à expliciter un modèle novateur de planification des unités d'enseignement-apprentissage qui intègre de façon organique expérimentation, conceptualisation et objectivation des compétences visées. Elle devrait permettre de mettre au point les conditions optimales d'une approche réellement expérientielle et ancrée conceptuellement dans ce cadre didactique global qui permettra aux enseignants de construire et d'évaluer des séquences pédagogiques innovantes répondant aux exigences de l'approche par compétence.

1. Les assises conceptuelles prises en référence

Le principe de ce modèle que nous appellerons Séquence de Formation et d'Apprentissage (SFA) est de fédérer plusieurs approches conceptuelles car elles sont effectivement complémentaires dans le processus pédagogique. Dans ce qui suit, nous ne développerons pas les théories elles même, mais nous expliciterons le pourquoi du recours à chacune d'elle.

1.1 L'approche cognitive constructiviste

Partant du principe que cette théorie organise le savoir dans chaque discipline comme un continuum qui a sa logique interne, nous considérons que le respect de cette structure conceptuelle est indispensable pour la construction du savoir chez l'apprenant. De plus, le principe de cette approche ne dissocie pas l'action du processus de conceptualisation même au contraire il en fait une partie intégrante du savoir en tant que tel, ouvrant la voie à l'interdisciplinarité vue la complémentarité entre les différents champs conceptuels (Vergnaud, Nahas).

1.2 L'approche développementale

Comme cette théorie prend en considération le fait que le potentiel intellectuel de l'apprenant se développe avec l'âge, nous considérons que faire référence aux éléments de base de cette théorie est indispensable pour respecter le développement de l'apprenant. De plus, elle permet une pédagogie différenciée qui permet de mettre en valeur, de respecter, et d'utiliser les différences entre les apprenants dans le but de créer une atmosphère de travail qui valorise l'action et la mise en commun dans un esprit d'entraide et de productivité (Marinova et al. 2020).

1.3 L'approche par compétences

Du fait que l'approche par compétences, en se basant sur la définition intégrante d'une compétence (savoir, savoir-faire et savoir-être) se propose de fédérer tout le potentiel de l'apprenant, elle ouvre la voie à une méthodologie didactique englobante (Réseau CITEF, 2016). En adoptant des types de processus (PBL³, PrBL⁴ ou autre) qui intègrent : action, découverte, communication et appropriation, une telle méthodologie fera appel à différents types de ressources mobilisant ainsi tout le potentiel de l'apprenant.

1.4 Le socio-cognitivism

La quatrième composante qui nous a semblé indispensable est relative à la spécificité du savoir-être, vu que cet aspect implique le contact avec l'environnement humain. Et cet environnement, d'après la théorie du socio-constructivisme, est aussi source d'informations et devient ainsi une composante de la formation du savoir (Deeba, 2023). Il s'agit donc d'envisager une approche didactique qui permet de considérer l'environnement de l'apprenant, dans toute sa complexité, comme partie intégrante du processus de conceptualisation. Envisager l'apprenant comme l'élément central d'un écosystème est le défi que nous nous sommes proposés de relever dans ce modèle. C'est pourquoi le travail en groupe des apprenants et la coordination entre les enseignants sont deux éléments incontournables du processus proposé.

2. Les assises méthodologiques prises en référence

Pour pouvoir mettre en œuvre ces principes théoriques, il nous fallait adopter une stratégie didactique qui, tout en s'inspirant de la théorie, se base aussi sur des assises méthodologiques qui permettent de traduire dans le vécu les aspirations conceptuelles. Quoique le terme « séquence d'apprentissage » ait été déjà utilisé dans la littérature didactique, mais en ajoutant le terme « formation » nous nous proposons de changer l'objectif de ces séquences en en faisant un élément fédérateur des différentes composantes du processus pédagogique.

³ Problem Based Learning.

⁴ Project Based Learning.

2.1 L'Interdisciplinarité

Le premier aspect fédérateur est celui de l'interdisciplinarité. Les différents champs disciplinaires sont conçus comme étant complémentaires et non plus comme des entités indépendantes (Payette, 2001). Dans ce sens une SAF n'est plus centrée sur une didactique de discipline, mais elle fait du didactique un facteur transdisciplinaire dans le but d'introduire les différents concepts de façon intégrée. L'interdisciplinarité devient le canevas sur lequel viennent se broder toutes les actions et activités choisies. Elle n'est donc plus un choix, mais un incontournable d'une méthodologie centrée sur la personne de l'apprenant et sur son unité intrinsèque.

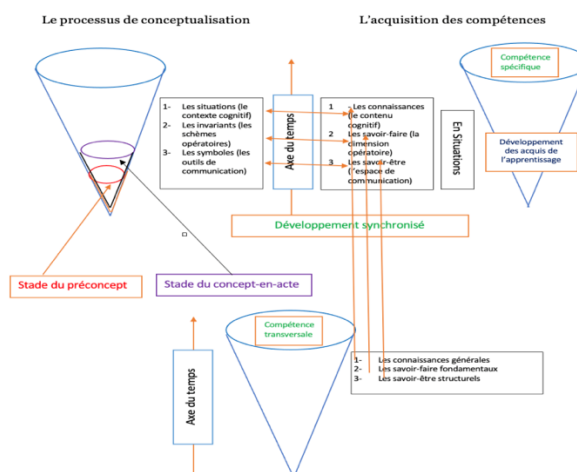
2.2 Le processus cognitif de la conceptualisation

A partir de la définition donnée par Vergnaud (1990) du concept, la conceptualisation est le résultat d'un processus qui débute nécessairement par des « actions » qui sont à la source de la découverte des différents éléments constituant un concept et plus tard un champ conceptuel comme présenté par Nahas (2009). Ces actions ne sont pas des activités éparses, mais s'inscrivent dans une suite précise « d'actes » hautement pédagogiques permettant à l'apprenant de découvrir les éléments constituant du savoir à atteindre.

2.3 La similitude développementale entre compétences et concepts

Le schéma suivant décrit la similitude et la complémentarité entre le processus cognitif retenu et l'approche par compétence :

Schéma 1: Parallélisme entre Concept et Compétence



L'intégration de ces deux approches offre une perspective novatrice pour relever les défis de l'approche par compétences. Elle permet d'envisager des séquences didactiques qui allient contextualisation, interaction, et réflexion, tout en favorisant le développement de compétences transversales. Comme le suggère Laurillard, l'apprentissage se produit à travers des cycles d'action, réflexion, théorie et pratique (Laurillard, 2012), ce qui s'aligne parfaitement avec les objectifs de l'approche par compétences.

2.4 Les Situations de Communication Didactique

La notion de « situation didactique » (ou a-didactique) introduite dans la seconde moitié du siècle passé a eu l'avantage de contextualiser les séquences pédagogiques à travers des situations qui permettent une meilleure contribution de l'apprenant à son apprentissage (Brousseau, 1998 ; Chevallard, 1989). Dans ce contexte, la Situation de Communication Didactique (SCD), introduite par Nahas (2009) en 1994, offre un cadre prometteur pour contextualiser les séquences pédagogiques. Comme le souligne Nahas, la SCD s'inscrit dans un processus de développement en progression continue, ce qui répond à la nécessité d'une approche itérative et adaptative de l'apprentissage. Parallèlement, le cadre conversationnel de Laurillard propose un modèle d'apprentissage basé sur le dialogue et l'interaction, où l'enseignant et l'apprenant s'engagent dans un processus itératif d'adaptation et de réflexion (Laurillard, 2002).

3. Les éléments moteurs de la solution recherchée

À partir de ce qui a précédé il nous a semblé important de préciser les éléments opérationnels sans lesquels cette complexité ne peut pas être mise en œuvre. Ce sont des éléments « moteurs » car ils permettent à une SAF non seulement d'être planifiée mais aussi d'entrer dans un processus de continuité (Chevallard, 1991 ; Perrenoud, 1996). Tout en s'inscrivant « dans le temps », une SAF reste *intemporelle* dans le sens où elle est un anneau dans la chaîne de *formation* des apprenants.

3.1 La mission lieu de convergence dans un SAF

Vu l'importance de l'approche par compétence dans la vision pédagogique adoptée, il nous a semblé normal de bâtir une SAF autour d'un axe qui peut être considéré comme

un lieu de convergence. C'est pourquoi nous considérons que chaque SAF « tourne autour » d'une mission, conçue dès le départ pour être un travail de groupe (Davidson, 2004), qui mènera naturellement à : i) un enrichissement du savoir, ii) une maîtrise de certains savoir-faire et iii) une consolidation de savoir-être adéquats. L'adoption du principe de la centralité de la mission dans une SAF va avoir des corollaires incontournables sur la relation avec l'environnement des apprenants, la dimension linguistique en tant que vecteur de communication, la maîtrise des nouvelles technologies et la complémentarité dialectique entre pensée et action. Toutefois, il doit être clair pour le groupe des enseignants que la « mission » n'est pas une fin en elle-même, mais qu'elle est l'outil pédagogique mis en œuvre pour parvenir à la série de résultats d'apprentissage prévus dans la SAF.

3.2 Centralité et spécificités de la situation dans une SAF

À partir de tout ce qui a précédé, « situer » la mission prend une importance particulière vu la centralité de cette dernière (Houssaye, 1996). C'est pourquoi, une telle « situation » est appelée à :

- a) Être claire et concise dans son énoncé et ne prête pas à interprétation ;
- b) Être dynamique, en proposant une mission qui doit évoluer dans le temps, et doit faire évoluer tous les autres aspects de l'apprentissage préconisé, comme préconisé dans les SCD ;
- c) Être intégrable dans une compétence particulière (propre à un axe disciplinaire précis) tout en donnant lieu à une intégration dans d'autres compétences particulières (ou transversales) et ce par les acquis d'apprentissage auxquels elle donne lieu ;
- d) Donner lieu à un travail collectif à plusieurs niveaux (apprenants, enseignants, coordinateurs) ;
- e) Ouvrir la voie à la mise en application d'une méthodologie d'action (PBL, PrBL, STEAM...)
- f) Prévoir des résultats mesurables aussi bien au niveau des composantes des compétences transversales, qu'à celles des compétences particulières (savoirs, savoir-faire, savoir-être).

3.3 La coordination entre les enseignants

La coordination entre les enseignants dans le cadre d'une SAF est un prérequis indispensable. Il découle de deux sources : l'unité existentielle de la personne de l'apprenant et l'unité intrinsèque des composantes de la formation (développement, contenu, techniques didactiques, évaluation, etc.). Il ne s'agit donc pas d'un choix mais d'un incontournable pédagogique. Et cette coordination est mise en œuvre :

- a) Dans la planification concertée du développement dans le temps des concepts inhérents aux différents axes disciplinaires en jeu ;
- b) Dans le choix de l'intégrabilité des compétences particulières axes disciplinaires choisis ;
- c) Dans le choix de la situation et de la mission ;
- d) Dans le choix et la répartition des acquis de l'apprentissage ;
- e) Dans le suivi des actions mises en œuvre par les apprenants ;
- f) Dans le processus d'évaluation (suivi, feedback, jugement, acquisition partielle ou totale, etc.).

Notons toutefois, que la planification concertée reste le point le plus important dans ce processus de concertation et de coordination.

3.4 L'évaluation

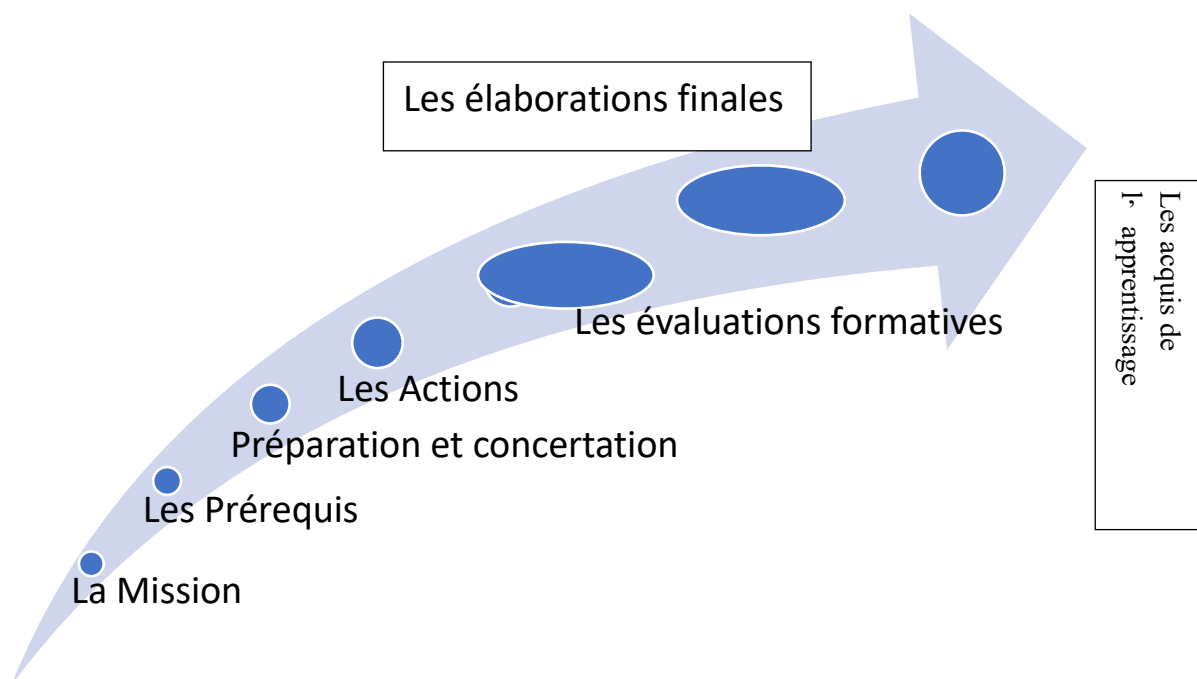
Comme dans tout processus de formation, l'évaluation des efforts des apprenants est appelée à être considérée comme une partie intégrante du processus lui-même et non pas comme une fin en elle-même, ni comme une évaluation de la personne de l'apprenant. Comme l'approche par compétences est prise comme un des repères de notre choix fondamental, les acquis d'apprentissage à évaluer se situent dans les trois registres de base : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Ce qui est laissé au choix des équipes pédagogiques porte sur :

- a) Le choix des techniques (rôle des porte-folios par exemple) ;
- b) La nature des rendus ;
- c) L'importance de l'intégration des différents acquis de l'apprentissage et la pondération des différents types d'évaluation adoptés ;
- d) Le rôle des groupes dans l'élaboration des rendus ;
- e) La métacognition.

4. La « Séquence de Formation et d'Apprentissage » (SFA)

4.1 Présentation schématique d'une SFA

Schéma 2: Évaluation dans le temps d'une SFA



4.2 Contenu des différentes étapes

Ce schéma indique les différentes étapes mais n'explore pas leurs détails car ces derniers seront l'apanage du groupe d'enseignants engagés dans une SAF donnée. Mais il est toutefois important de signaler que l'équipe pédagogique, à part le choix de la situation, doit s'assurer que :

- a) La mission précisée peut bien mener à la maîtrise des acquis d'apprentissage ;
- b) Les apprenants possèdent les prérequis concernés par la finalité du processus ;
- c) Les apprenants auront la possibilité de se concerter pour décider de leurs choix et seront guidés s'il le faut ;
- d) Les orientations prises par les apprenants pour les actions à mener correspondent aux choix pédagogiques de l'institution ;
- e) Les évaluations successives ainsi que les feedbacks sont planifiées de façon à permettre aux apprenants de mieux finir leurs missions et d'assurer leurs maîtrises des acquis d'apprentissage avant l'évaluation finale.

5. Retour sur une expérimentation limitée

Dans le cadre de la préparation à la mise au point du nouveau curriculum, une série de projets-types a été mise au point dans différentes disciplines et dans différentes classes. Cette expérimentation, vu le manque de temps, n'a pas donné lieu à une application intégrale principalement au niveau de l'interdisciplinarité et de la mise au point de projets. Mais cette limitation nous a permis de dégager des points de repère intéressants dans la mise au point finale de *ce didactique* revisité.

Il ne s'agira pas d'énumérer des éléments positifs et d'autres négatifs. Mais il s'agira surtout de faire dégager des points de réflexion à mettre en œuvre dans la mise en application de ce processus. Nous avons retenu les principaux points suivants :

- a) La vision complète et exhaustive est un gage de réussite pour distinguer entre ce processus et la planification de séances didactiques classiques : relation avec l'approche par compétence, la finalité d'un cheminement de longue durée, l'intégration entre les disciplines etc.
- b) L'intérêt des apprenants à participer dans l'élaboration des concepts et de leur complémentarité à partir d'activités « engageantes » surtout quand il s'agit de résolution de problèmes ou de projets à élaborer.
- c) La difficulté à engager les enseignants dans des processus multidisciplinaires et/ou interactifs. D'où l'importance de formations sur le terrain et d'une préparation de longue haleine.
- d) La nouveauté introduite par cette double approche (compétence + SFA) et les défis qu'elle comporte dans les différentes phases du schéma 2.
- e) Les difficultés de l'intégration adéquate d'une évaluation conséquente aussi bien formative que finale. Une telle évaluation est appelée à prendre en considération des acquis d'apprentissage portant sur les trois volets : savoir, savoir-faire, savoir-être.

Conclusion

En conclusion, la **situation d'apprentissage et de formation (SAF)** représente un cadre dynamique et complexe dans lequel la réussite pédagogique dépend largement de la coordination et de l'implication des différents acteurs éducatifs. La mission, en tant qu'élément central, doit être soigneusement "**située**" dans un contexte global qui prend en compte à la fois les besoins de l'apprenant et l'unité intrinsèque des composantes de

la formation. La collaboration entre les enseignants est un prérequis indispensable, car elle assure la cohérence des objectifs, des contenus et des méthodes pédagogiques tout en prenant en compte l'unité existentielle de l'apprenant, c'est-à-dire sa singularité, son parcours et ses besoins spécifiques.

Évidemment, l'importance de ce modèle ne peut être mise en exergue que si elle est appliquée à grande échelle comme c'est le cas pour toute action nouvelle. Nous sommes conscients des écueils que ce modèle peut rencontrer car il implique un changement de paradigme et non seulement d'habitudes ou de techniques d'enseignement. Mais l'expérimentation que nous en avons faite, quoique à petite échelle, incite à sa mise en œuvre dans un esprit d'ouverture car le modèle répond parfaitement à tous les défis que les enseignants ont à faire face au quotidien, et s'aligne parfaitement aux exigences des nouveaux requis internationaux.

En réussissant à créer un esprit de dynamisme, de complémentarité et de partage, ce modèle rompt avec la tradition des disciplines indépendantes pour faire de la transdisciplinarité le nouveau canevas de la connaissance. En réussissant à combler le fossé entre l'action et la théorie, ce modèle ouvre la voie à un mode d'apprentissage qui convient aux différents types de formation qu'une institution peut envisager.

Et pour terminer, nous dirons que la flexibilité qui sous-tend ce modèle fait qu'il peut être appliqué à tous les niveaux de formation car il s'inspire d'une méthodologie qui transcende l'âge des apprenants. De plus, le fait d'intégrer le travail de groupe comme composante opérationnelle, ce modèle aide à l'introduction dans la classe d'une dimension inclusive suivant la politique adoptée par l'institution.

Bibliographie Réduite

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Centre de pédagogie universitaire. (2025). *Approche par compétences*. Université de Montréal.
- Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique, 108, 211-236.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Davidson, A. L. (2004). Apprentissage collaboratif et TIC. *Journal of Distance Education*, 19(1), 1-19.

- Desharnais, A. (2021). L'articulation théorie/pratique dans le cadre d'une activité à visée réflexive de formation initiale à l'enseignement : exploration à la lumière d'une perspective historique culturelle (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke).
- Gruca, I. (2024). Les compétences en progression : Un défi pour la didactique des langues. HAL Science.
- Houssaye, J. (1996). Les trois facettes de la motivation. *Sciences Humaines, Hors-série*, 12, 47-50.
- HumanSmart. (2024). Quels sont les défis actuels liés à l'acquisition des compétences numériques dans l'éducation formelle. HumanSmart Blog.
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F., & Drainville, R. (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *McGill Journal of Education*, 55(2), 352-375.
- Nahas, G. (2009). Champs conceptuels et vécu scolaire : une révolution ? Éditions Publisud.
- Payette, A. (2001). Le codéveloppement : une approche graduée. *Interactions*, 5(2), 39-59.
- Perrenoud, P. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. ESF.
- Perrenoud, P. (2000). L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire. Université de Genève.
- Réseau CITEF. (2016). L'approche par compétences dans l'enseignement supérieur. AUF.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170.