

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE PEUT-IL CONVENIR AU COLLÉGIAL ?

PRÉSENTATION D'UNE MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT QUI A FAIT SES PREUVES

Y a-t-il des méthodes d'enseignement plus efficaces que d'autres ? La plupart des professeurs se sont un jour posé cette question, du néophyte au plus chevronné. Il s'agit d'un sujet important pour le professeur ainsi que pour ses étudiants, car tous veulent maximiser les retombées du temps passé en classe pour enseigner ou apprendre tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être prévus au programme.



Le chercheur néozélandais John Hattie a peut-être trouvé la réponse à notre question. Il a publié, en 2009, *Visible Learning* et, en 2012, *Visible Learning for Teachers*, dont l'un des objectifs principaux était de mesurer l'efficacité des interventions pédagogiques de toute nature qu'on peut observer dans les classes ou dans les écoles.

En 2009, avec *Visible Learning*, le chercheur a publié une méta-analyse (une synthèse de synthèses de recherches) de plus de 800 méta-analyses. Celle-ci regroupait les résultats de 52 637 études ayant impliqué l'observation et la quantification de la performance scolaire de plus de 240 millions d'élèves et ayant généré 146 142 mesures. En 2012, le chercheur a ajouté 115 méta-analyses additionnelles à ce travail. Elles rassemblaient les données recueillies à l'issue de 7 518 études. Réalisées auprès de 5 millions d'élèves, ces enquêtes avaient produit, pour leur part, 13 428 mesures. L'ensemble de ces études découle de recherches quantitatives ayant généré des données probantes. Elles portent surtout sur la performance observable dans les ordres primaire et secondaire de l'univers anglophone, comme en témoigne l'abondante bibliographie qu'on trouve dans les deux livres de Hattie (2009 et 2012).

Afin de comparer les résultats de ces milliers de recherches et de ces centaines de méta-analyses et pour évaluer les effets des différentes variables étudiées dans celles-ci, John Hattie a utilisé une échelle, graduée de -0,2 à 1,2. Dans cette échelle, une mesure synthétique qui se situe sous 0, donc négative, indique que la performance atteinte par les élèves au terme des observations était inférieure à celle des élèves du groupe contrôle. La très grande majorité (90 %) des effets mesurés par ces recherches ont eu un effet positif, et donnaient donc un résultat supérieur à 0. Par ailleurs, la moyenne des mesures analysées par toutes ces études était de 0,4. Selon Hattie, un professeur qui voudrait modifier sa pratique pédagogique



CAROLINE BOUCHER
Conseillère pédagogique
Cégep de Lévis-Lauzon



GERMAIN BOUFFARD
Retraité de l'enseignement
collégial

devrait choisir des avenues ayant un effet supérieur à cette moyenne. Par exemple, parmi l'ensemble de travaux considérés par Hattie, 5 méta-analyses, ayant regroupé les données fournies par 161 études menées auprès de 100 000 étudiants, visaient à mesurer l'effet des devoirs à la maison. Le résultat synthétique associé à ces devoirs était de 0,29. Il se situait donc sous la moyenne. Ce résultat indique que d'autres initiatives pédagogiques sont plus susceptibles d'augmenter la performance scolaire que ce genre de devoirs.

La performance scolaire est liée à des dizaines de facteurs. Hattie les a rassemblés, puis divisés en six grands groupes, soit l'étudiant, le milieu familial, l'école, le professeur, le programme scolaire, la méthode d'enseignement. En lisant la synthèse de Hattie, nous nous sommes surtout intéressés aux méta-analyses portant sur les méthodes d'enseignement. Les mesures de Hattie nous permettent de déterminer quelles sont les méthodes les plus efficaces. Nous les décrivons ici (on trouve, entre parenthèses, la mesure de l'efficacité que Hattie leur a associée à la lumière de l'ensemble de ses travaux). Nous les avons regroupées en quatre catégories.

Les interventions du professeur

- **La fixation d'objectifs offrant des défis stimulants (0,56).** Ce n'est pas tant la spécificité de l'objectif qui importe que sa difficulté. Une corrélation positive existe entre le degré de difficulté de l'objectif fixé et la performance démontrée. Les étudiants à qui on propose d'atteindre des objectifs stimulants font preuve de performances plus élevées que ceux à qui on présente des objectifs plus faciles.
- **La clarté du professeur (0,75).** Cette caractéristique réfère à l'organisation du professeur, à la pertinence de sa façon de guider les étudiants sur le plan de la pratique, à la justesse de ses évaluations de même qu'à la clarté de ses explications.

Les stratégies d'apprentissage

- **Le schéma de concepts (0,57).** Représenter graphiquement des structures conceptuelles illustrant ce qui doit être appris dans les cours est une méthode efficace, peu importe que les schémas soient réalisés par les étudiants ou par le professeur.
- **La démonstration de résolution de problèmes (0,57).** Cette stratégie se déroule généralement en trois étapes. Elle comporte une phase d'introduction, au cours de laquelle le professeur explique un exemple; une phase d'entraînement, ou d'acquisition; et une phase de vérifications des acquis.



- **L'apprentissage coopératif** (0,59). Il est plus efficace que l'apprentissage compétitif ou individuel parce que les relations interpersonnelles ont une influence positive sur la performance.
- **La résolution de problèmes** (0,61). Cette stratégie implique que les étudiants déterminent la cause d'un problème, identifient, priorisent et choisissent les solutions, conçoivent un plan d'intervention et en évaluent le résultat. Cette méthode euristique assez complexe suppose la maîtrise préalable de connaissances, requises pour résoudre les problèmes proposés. Cette approche doit aussi être modelée et supervisée par le professeur.
- **La pratique délibérée et guidée** (0,71). Elle vise l'amélioration de la performance. Elle doit être d'un niveau approprié de difficulté tout en impliquant un défi stimulant et accessible. Cette stratégie permet la répétition, la correction des erreurs et la rétroaction.

Les stratégies d'évaluation

- **La rétroaction** (0,73). La rétroaction est la conséquence d'une double performance : celle du professeur et celle des étudiants. Ces derniers informent leur professeur de plusieurs façons, implicites et explicites, de l'efficacité de son enseignement. De son côté, le professeur fournit aussi une rétroaction à ses étudiants quand ils ne comprennent pas, font des erreurs, développent des conceptions erronées ou ne sont pas engagés dans leur processus d'apprentissage.
- **L'évaluation formative** (0,90). Selon les études menées par Hattie, cette stratégie est parmi celles qui ont les meilleurs effets. Elle renseigne le professeur et les étudiants sur le degré d'atteinte des objectifs. Elle permet donc au professeur d'ajuster ou de corriger ses stratégies pédagogiques. Elle permet aussi aux étudiants de diriger leurs efforts de manière appropriée.

Les méthodes d'enseignement

- **L'enseignement par les pairs** (0,55). Il permet aux étudiants d'être leurs propres professeurs. Il est autant bénéfique pour celui qui enseigne à ses collègues de classe que pour ceux qui reçoivent les explications. Une variante de cette approche, **l'enseignement réciproque**, est encore plus efficace (0,74). Dans cette méthode, le professeur présente à son groupe des modèles de stratégies cognitives, tels le résumé, la clarification, le questionnement, la prévision, et demande aux étudiants de les mettre en pratique avec leurs pairs.
- **La pédagogie de la maîtrise** (0,58). Élaborée par B. S. Bloom en 1968, cette méthode repose sur le postulat que tous les étudiants peuvent réussir pourvu qu'on leur explique clairement l'objectif de la leçon. Le professeur favorise la coopération de ses étudiants, fournit de fréquentes rétroactions correctives appropriées grâce à plusieurs évaluations formatives, présente la matière enseignée par petites unités bien définies. Le passage d'une unité à une autre suppose la réussite de l'unité préalable.

- **L'enseignement direct** (0,59). Cette méthode élaborée par Siegfried Engelmann entre 1968 et 1970 a été mise au point à l'occasion de la plus grande expérimentation pédagogique de l'histoire des États-Unis, un projet nommé *Project Follow Through* (1968-1977). Ce modèle se divise en sept étapes.
 - 1) Le professeur doit clarifier ses objectifs avant chaque leçon en se demandant ce que les étudiants devront être capables de faire et de comprendre au terme de celle-ci. Il leur communique ces objectifs.
 - 2) Il dit clairement à ses étudiants sur quels critères il jugera leur performance à la suite de la leçon.
 - 3) Il s'assure de l'engagement des étudiants en imaginant une amorce qui captera leur attention.
 - 4) Il procède par modelage en exécutant, devant ses étudiants, un exemple ou une démonstration illustrant ce qui devra être accompli plus tard dans le cadre du cours. Tout au long du modelage, par un questionnement constant, le professeur s'assure que chacun comprend ce qui est présenté. Les aspects critiques de la leçon sont repérés, identifiés, expliqués, catégorisés, comparés aux exemples.
 - 5) Il passe ensuite à la pratique guidée, qu'il supervise directement. Cette dernière permet aux étudiants de démontrer qu'ils maîtrisent les nouvelles connaissances. Elle donne aussi la possibilité au professeur d'évaluer le niveau de maîtrise et de fournir à chacun des réponses adéquates et personnalisées.
 - 6) Lors de la conclusion de la leçon, le professeur résume les éléments cruciaux de l'apprentissage que les étudiants devaient réaliser. Il en dresse un portrait d'ensemble cohérent, qui consolidera les acquis des étudiants.
 - 7) La pratique indépendante se fait individuellement ou en groupe, à la fin de la leçon ou à sa suite. Visant le renforcement de la connaissance de même que l'automatisation, cet exercice est réalisé quand l'étudiant a maîtrisé les savoirs et savoir-faire visés. Le professeur présente ensuite d'autres contextes dans lesquels le nouvel apprentissage pourra être appliqué (Hattie, 2009, p. 204-207).
- **L'autoverbalisation et l'autoquestionnement** (0,64). Il s'agit de techniques d'autorégulation enseignées par le professeur lorsqu'il verbalise son cheminement intellectuel au fil de son exposé. Les étudiants sont invités à adopter cette habitude de verbalisation et de questionnement lors des mises en pratique. Cette stratégie facilite la métacognition.

Dans *Visible Learning for Teachers* (2012), Hattie s'inspire des observations faites dans *Visible Learning* (2009) et en tire des conclusions pour présenter aux professeurs des recommandations en termes de pratique pédagogique. L'auteur insiste alors clairement sur la valeur de l'enseignement direct, que ce soit en traitant de la préparation des leçons, des stratégies métacognitives, de la cueillette des informations issues des



évaluations, de la gestion de classe, notamment (Hattie, 2012). L'efficacité de l'enseignement direct tient, entre autres, au fait qu'à chacune des étapes constituant cette méthode, le professeur peut intégrer des stratégies pédagogiques efficaces qui ont des effets très positifs sur la performance. Par exemple, quand il présente l'objectif d'une leçon, le professeur peut prendre soin de formuler son préambule en termes de défis stimulants; cette présentation peut aussi renforcer la clarté de sa démarche. Ensuite, quand il aborde l'étape du modelage, le professeur peut utiliser des techniques de démonstration de résolution de problèmes. Au cours de la pratique guidée, il peut recueillir les réactions des étudiants, observer les effets de sa rétroaction, puis recourir à une évaluation formative, tout comme il peut demander aux étudiants de procéder par autoquestionnement. S'ils sont prêts à se livrer à la pratique autonome, le professeur peut leur demander de travailler en équipe, c'est-à-dire de coopérer, etc. L'enseignement direct peut donc, sous certains angles, devenir une sorte de méthode «poupées russes» qui offre la possibilité au professeur d'intégrer dans ses cours les pratiques pédagogiques ayant les plus grands effets sur la performance.

John Hattie constate que, dans la très grande majorité des cas, lorsqu'une méthode d'enseignement a une incidence des plus positives, le professeur est un *activateur*, et non un *facilitateur*. Comme le mentionnent trois chercheurs ayant étudié la question (on y reviendra), l'activateur «fait apprendre des contenus scolaires de manière systématique, structurée et explicite» (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 33), tandis que le facilitateur «fait appel à une démarche centrée sur l'élève en fonction de son rythme et de ses préférences» (p. 26). Les méthodes les plus efficaces impliquent donc que le professeur prenne des initiatives et dirige le processus d'apprentissage, qu'il fixe les objectifs, établisse les critères de performance, observe la rétroaction et corrige enfin ses interventions à la lumière des informations et des réactions recueillies dans sa classe.

Lorsqu'il compare l'efficacité des méthodes dans lesquelles le professeur est l'activateur, comme c'est le cas pour l'enseignement direct, à celles où le professeur est un facilitateur, Hattie relève les mesures suivantes: 0,6 pour les premières et 0,17 pour les secondes. Comme il l'écrit lui-même:

«These results show that active and guided instruction is much more effective than unguided, facilitative instruction. Providing only minimal guidance during instruction does not work. [...] The methods that work best, as identified from the synthesis of meta-analysis, lead to a very active, direct involvement, and high sense of agency, in the

learning and teaching process. Such teaching leads to higher levels of learning, autonomy, and self-regulation on behalf of the learner (whether student or teacher)¹.» (Hattie, 2009, p. 243-244)

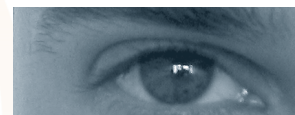
Les conclusions de la recherche de Hattie sont limpides et incontournables parce qu'elles s'appuient sur des résultats vérifiables qui proviennent d'une base de données colossale. Ici, au Québec, Clermont Gauthier, Steve Bissonnette ainsi que Mario Richard, des chercheurs rattachés à l'Université Laval et à la TELUQ, nous présentent une méthode qui se rapproche de l'enseignement direct et qui a été pensée par Barak Rosenshine. Œuvrant à l'Université d'Illinois, ce dernier est un spécialiste de la psychologie cognitive. Depuis les années 1970, il a mené des recherches sur les méthodes pédagogiques efficaces à partir d'observations faites dans des classes où des professeurs obtenaient de bons résultats avec leurs étudiants. S'appuyant sur le modèle de l'enseignement direct développé par Engelmann, Rosenshine en a formalisé les procédures pour jeter les bases de l'approche qu'il a lui-même conceptualisée, connue aujourd'hui sous le nom d'«enseignement explicite».

■ QU'EST-CE QUE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE ?

Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Mario Richard s'appliquent, en effet, à faire connaître l'enseignement explicite dans la communauté francophone. Au printemps 2013, ils ont fait paraître *Enseignement explicite et réussite des élèves*². Notons qu'au Québec comme aux États-Unis, cette méthode a été, jusqu'à maintenant, surtout mise en œuvre dans les ordres d'enseignement primaire et secondaire. Pourtant, notre lecture de l'ouvrage publié par ces chercheurs nous a amenés à penser que l'enseignement explicite pourrait également être pertinent à l'ordre collégial et qu'il vaudrait la peine d'en présenter les fondements aux acteurs de ce réseau.

¹ NDLR: «Ces résultats démontrent qu'un enseignement actif et dirigé est beaucoup plus efficace qu'un enseignement non dirigé qui procède par simple facilitation. Ne fournir aux étudiants qu'un accompagnement minimal ne fonctionne pas. [...] Les méthodes qui fonctionnent le mieux, tel que notre synthèse des méta-analyses en témoigne, génèrent un engagement direct et très actif. Elles mènent l'individu à avoir une grande conscience de sa capacité d'agir sur le monde en vue de le transformer ou d'influer sur lui, et ce, tout au long du processus d'apprentissage et d'enseignement. Un tel enseignement conduit chacun, que ce soit l'étudiant ou le professeur, à l'atteinte des plus hauts niveaux d'apprentissage, d'autonomie et d'autorégulation.» (traduction libre de l'extrait cité)

² En collaboration avec M'hammed Mellouki et Denis Simard, les mêmes auteurs ont aussi publié, en 2005, un essai intitulé *Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche* (Clermont, Mellouki, Simard et collab., 2005), essai auquel les lecteurs pourront se référer s'ils veulent consulter un texte plus court sur la question de l'enseignement explicite.



Avant d'aborder l'enseignement explicite proprement dit, il nous faut faire un petit détour par la psychologie cognitive, car certaines découvertes qui sont liées à cette discipline expliquent et confirment à la fois l'efficacité de l'approche pédagogique qui retiendra ici notre attention.

LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE

La psychologie cognitive s'intéresse à la façon qu'a le cerveau humain de traiter des informations inédites issues de l'environnement dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances, de prendre des décisions ou d'agir efficacement. La mémoire joue un rôle central dans ce processus. On distingue trois types de mémoires, soit la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à moyen terme.

L'enseignement explicite n'est pas l'approche pédagogique parfaite, mais bien la meilleure approche sur laquelle nous pouvons nous appuyer en ce moment.

La mémoire sensorielle enregistre, pendant une fraction de seconde, les stimulus perçus par les sens. La mémoire à court terme, dite aussi « mémoire de travail », retient des informations pendant quelques secondes (de 5 à 20). Elle peut traiter de 5 à 7 informations à la fois. Structurée en schémas ou en réseaux sémantiques, que l'on peut mobiliser en blocs afin de résoudre un nouveau problème, la mémoire à long terme emmagasine, de façon permanente, des souvenirs autobiographiques, des concepts, des principes, des règles, des plans, des images, des faits, des connaissances générales, etc. La mémoire à long terme n'est pas un dépôt passif de fragments d'information isolés; elle constitue la structure dominante du processus cognitif. C'est avec la mémoire à court terme que l'on fait des liens entre les stimulus de l'environnement et les connaissances accumulées dans la mémoire à long terme. Le processus par lequel le cerveau combine des informations provenant de l'environnement avec celles emmagasinées dans la mémoire à long terme s'appelle « la réflexion ». Apprendre consiste à modifier la mémoire à long terme de façon durable: on y puise des schémas de même que des réseaux appropriés pour traiter de nouvelles informations grâce à la mémoire de travail, informations qu'on intégrera ensuite à nouveau dans la mémoire à long terme.

Parce que la mémoire de travail ne peut emmagasiner qu'une quantité limitée de nouvelles informations, le professeur doit éviter la surcharge cognitive lors de l'apprentissage. Puisque la mémoire à long terme consiste en une immense réserve de concepts et de schémas, il faut d'abord y sélectionner ceux qui sont pertinents, puis solliciter la mémoire de travail afin

d'organiser et d'intégrer les nouveautés présentées en classe. Pour que la mémorisation de nouvelles connaissances soit efficace, le professeur doit donc expliquer clairement comment combiner les nouvelles informations avec les acquis antérieurs, puis appeler ses étudiants à s'exercer afin qu'ils intègrent le nouveau savoir dans leur mémoire à long terme.

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Pour Rosenshine, que citent Gauthier et ses collaborateurs, l'enseignement explicite appartient au groupe des méthodes instructionnistes. Comme l'écrit le chercheur:

« Les modèles instructionnistes considèrent que les pratiques pédagogiques sont efficaces lorsque le professeur commence par passer en revue les prérequis, met en relation la matière du jour avec les apprentissages antérieurs et aborde ensuite, par petites étapes, la nouvelle matière. Il alterne courtes présentations et questions. Après la présentation, le maître organise des exercices dirigés, jusqu'à ce que tous les élèves aient été contrôlés et aient reçu un feed-back. Viennent ensuite les exercices individuels que l'on poursuit jusqu'à la maîtrise autonome du nouvel apprentissage par l'élève » (Rosenshine, 1986, cité par Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 34).

En plus d'illustrer combien l'enseignement explicite est fondé sur les observations associées au champ de la psychologie cognitive, cette citation résume en un paragraphe les trois moments forts de l'enseignement explicite: le modelage, la pratique guidée de même que la pratique autonome. Nous décrivons maintenant ces trois étapes.

1 Le modelage (je fais)

Le professeur présente la nouvelle notion par petites unités, allant du plus simple au plus complexe, tout en expliquant à haute voix son cheminement intellectuel. Il donne ainsi à voir une pensée experte à l'œuvre: les liens qu'il fait avec les connaissances antérieures, le raisonnement qu'il élabore et met à l'épreuve, les hypothèses qu'il envisage, les décisions qu'il prend, les stratégies qu'il emploie. Il pose régulièrement des questions aux étudiants et leur donne des exemples et des contre-exemples. Il rend donc explicite tout raisonnement impliqué par la réalisation d'une tâche: en pensant à voix haute devant la classe, le professeur livre les clés de son propre processus de métacognition de sorte qu'il fournit explicitement des modèles à ses étudiants. Les exemples illustrant le concept à maîtriser sont nombreux pour assurer la généralisation.



2 La pratique guidée (nous faisons ensemble)

Le professeur appelle ses étudiants à agir en leur proposant d'exécuter des tâches semblables à celles qu'il a démontrées. Cette mise en œuvre peut se faire en équipe, ce qui permet aux étudiants de tirer parti des avantages de l'enseignement réciproque. Au cours de cette étape, le professeur écoute les raisonnements de chacun afin de les corriger au besoin. Il questionne, observe, réoriente, valide, consolide, soutient. Comme le disent Gauthier et ses collaborateurs, « [l]a vérification de la compréhension est l'épine dorsale de l'enseignement explicite » (2013, p. 158). Il est important de corriger les conceptions erronées, de clarifier les fausses interprétations, les malentendus, afin qu'ils ne persistent pas dans la mémoire à long terme. C'est pourquoi le professeur s'assure que tous les étudiants maîtrisent la nouvelle connaissance, la nouvelle procédure, le nouveau concept avant de passer à la troisième étape.

3 La pratique autonome (tu fais)

Lorsqu'au terme de la pratique guidée le professeur est certain que chacun maîtrise le nouveau savoir, il propose des occasions de pratique autonome dans le but d'atteindre le stade de l'automatisation, de la fluidité, afin de faciliter la rétention et le rappel éventuel. L'objectif consiste à s'exercer jusqu'à ce que les connaissances soient retenues par la mémoire à long terme et mobilisables dans un autre contexte. Tel que le suggèrent toujours Gauthier, Bissonnette et Richard :

« La pratique permet d'atteindre ce niveau de fluidité qui signifie que l'étudiant peut exécuter une tâche rapidement, avec succès, en ne prenant que peu de temps pour réfléchir à chaque étape. En créant un contexte de surapprentissage, la pratique autonome favorise aussi la rétention en mémoire et le développement des compétences et rend possible le transfert des apprentissages. [...] Une telle automatisation favorise la rétention et le transfert de ce qui est appris dans la mémoire à long terme, libérant ainsi la mémoire de travail qui pourra, éventuellement, être mobilisée par des aspects plus complexes lors de la réalisation d'une tâche d'apprentissage similaire. » (2013, p. 207)

UNE EXPÉRIMENTATION DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE AU COLLÉGIAL

L'enseignement explicite a fait ses preuves au primaire et au secondaire. Est-il applicable au collégial? Très certainement, parce que cet ordre d'enseignement implique l'apprentissage

d'une quantité considérable de nouvelles connaissances tant procédurales, déclaratives que conditionnelles. Dans toutes les disciplines qui constituent les programmes au collégial, il est essentiel que les savoirs soient correctement acquis, car ils doivent pouvoir être aisément utilisés dans de nouveaux contextes, parfois complexes, par exemple lors de l'épreuve synthèse de programme. Quand les professeurs auront vérifié que les notions de base sont solidement acquises, ils pourront proposer des situations authentiques ou des simulations qui requerront de solliciter, grâce à la mémoire à long terme, des concepts et des procédures applicables à cette situation inédite. À cette étape, le dispositif de soutien et d'encadrement pourra et devra être relâché. Comme le signalent, une fois de plus, Gauthier, Bissonnette et Richard :

« Par ailleurs, avec un élève possédant une bonne connaissance d'un sujet, une approche avec moins de guidance peut s'avérer efficace. En ce sens, il est préférable, avec des apprenants débutants, d'offrir un enseignement explicite, dirigé par le professeur, comportant beaucoup de dispositifs de soutien et de la pratique guidée, et centré sur l'apprentissage d'habiletés spécifiques en regard des problèmes comprenant des difficultés contrôlées. À mesure que l'apprenant devient compétent, le professeur supprime certaines mesures de soutien. L'apprenant est alors progressivement en mesure de contrôler ses apprentissages et de travailler à des problèmes authentiques faisant appel à des savoirs et des habiletés intégrés. » (2013, p. 62)

Avec l'aide d'un collègue qu'elle avait formé à cette méthode, Christiane Lagacé, une professeure en informatique du Cégep de Victoriaville, a exploité cette approche qu'est l'enseignement explicite dans une de ses classes. Lors de la rédaction de son essai de maîtrise (Lagacé, 2012), cette expérimentation a servi de matériel à la pédagogue. Ce texte a l'immense mérite de présenter clairement chacune des étapes de cette méthode qu'est l'enseignement explicite (p. 28 et suivantes) et, surtout, d'énoncer les conditions nécessaires à la diffusion de ce modèle au collégial. Tout comme nous, l'auteure constate, dans son essai, que l'enseignement explicite est fort méconnu à l'ordre collégial. Aussi espère-t-elle qu'un noyau de pédagogues s'y formera et servira de mentors aux collègues qui voudraient recourir à cette approche.

Nous croyons que les étudiants du collégial veulent maximiser les retombées de chaque heure passée en classe. Ils souhaitent être assurés qu'ils avancent chaque jour vers leur objectif, que ce soit pour entreprendre des études universitaires ou pour faire leur entrée dans le monde du travail. Ils



s'attendent donc à ce que les professeurs les guident et les accompagnent efficacement dans la réalisation de ces objectifs. Ces professeurs désirent, pour leur part, avoir un effet des plus positifs sur leurs étudiants. Or, le choix de l'enseignement explicite garantit cet effet, qui est d'ailleurs, nous l'avons vu dans le présent article, mesurable. Pour reprendre les mots de Gauthier et de ses collègues :

« L'enseignement explicite n'est pas l'approche pédagogique parfaite, mais bien la meilleure approche sur laquelle nous pouvons nous appuyer en ce moment. Elle prend appui sur des recherches conduites auprès d'enseignants réels à propos de stratégies pédagogiques concrètes qui fonctionnent dans les classes. »
(2013, p. 269) ●

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CLERMONT, G., M. MELLOUKI, D. SIMARD et collab. *Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche*, Paris, Fondation pour l'innovation politique, 2005.

GAUTHIER, C., S. BISSONNETTE et M. RICHARD. *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*, Montréal, ERPI, 2013.

HATTIE, J. *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Londres / New York, Routledge, 2009.

HATTIE, J. *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*, Londres / New York, Routledge, 2012.

LAGACÉ, C. « Une expérience d'enseignement explicite pour favoriser l'autonomie chez les étudiants et étudiantes de Techniques de l'informatique au collégial », essai de maîtrise en éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2012 [<http://christianelagace.com>].

ROSENSHINE, B. « Synthesis in Research on Explicit Teaching », *Educational Leadership*, vol. 43, n° 7, avril 1986, p. 60-69.

Pendant 35 ans, Germain BOUFFARD a tour à tour été professeur, conseiller pédagogique de même que directeur des études au Cégep de Lévis-Lauzon. Par la suite, il s'est joint à l'équipe des responsables de stages rattachée au programme menant à l'obtention d'un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en enseignement collégial de l'Université Laval, où il a travaillé six ans. Il est maintenant retraité.

germain.bouffard@cll.qc.ca

Caroline BOUCHER a été professeure de psychologie au Cégep de Baie-Comeau et au Collège Mérici. Elle travaille maintenant comme conseillère pédagogique au Cégep de Lévis-Lauzon. Au cours des dernières années, l'engagement dont elle a fait preuve par rapport aux programmes d'études l'a amenée à s'intéresser notamment aux innovations pédagogiques ainsi qu'à la réussite des étudiants qui en sont à la première année de leur parcours collégial.

caroline.boucher@cll.qc.ca



**CÉGEP
À DISTANCE**



SPÉCIALISTES DE CONTENU ET TUTEURS RECHERCHÉS

Développez ou révisez le matériel pédagogique

cegepadistance.ca/collaboration
1 800 665-6400 ou 514 864-6464 poste 4782

Encadrez les étudiants

cegepadistance.ca/tutorat
1 800 665-6400 ou 514 864-6464

Spécialistes de contenu et tuteurs anglophones également recherchés

cegepadistance.ca/opportunities

Liste des emplois offerts par cours

cegepadistance.ca/emplois

PARTOUT AVEC VOUS