

L'enseignement explicite de la littératie

Grégoire Bédard

À l'heure où notre cerveau est sans cesse sollicité par les médias et la technologie, la surcharge cognitive règne en maître. Or, l'enseignement explicite se profile comme une réponse pour favoriser l'autonomie intellectuelle des personnes étudiantes. En proposant un chemin précis vers une réflexion profonde et authentique, cette approche pédagogique renforce la maîtrise des processus cognitifs essentiels au développement de la littératie et de la pensée critique chez les apprenants et apprenantes. Cet article met en lumière la démarche en ce sens que j'ai adoptée dans mon cours de littérature.

La littératie est « la capacité d'utiliser le langage et les images dans des formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter, discuter et penser de façon critique » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013, p. 3). Le développement de la littératie est complexe. Il s'appuie « sur les connaissances, la culture et les expériences antérieures afin de générer de nouvelles connaissances et [d']approfondir la compréhension » (*ibid.*, p. 3). Il est aussi multifactoriel : des facteurs sociaux, économiques, historiques, culturels et scolaires font, entre autres, partie de l'équation.

Par conséquent, le point de départ n'est pas le même pour tout le monde.

Par exemple, dans la région de Drummondville, 66,4 % de la population âgée de 25 à 64 ans n'a pas atteint le niveau d'étude collégiale (Statistique Canada, 2024). Un sondage réalisé dans notre cégep, il y a 2 ans, a révélé que 26,6 % des étudiants et étudiantes sont la première génération de leur famille à entreprendre des études collégiales. Au Québec, « à tous les ordres d'enseignement, plus de 50 % des étudiants ont des parents qui n'ont pas fait d'études universitaires » (Bonin et collab., 2015, p. 2).

Mention de source : iStock/invincible_bulldog



Que ce soit en termes de capital économique, culturel ou scolaire, les inégalités ne manquent pas. Comment développer la littératie dans un tel contexte ? Comment s'assurer de l'efficacité de l'enseignement ?

Littératie, pensée critique et surcharge cognitive

La pensée critique, également appelée *pensée authentique, rationnelle ou délibérative*, se caractérise par quelques points essentiels. Selon Willingham (2007), elle est d'abord *nouvelle et originale*, ne se limitant pas à la simple récitation d'informations mémorisées. Elle est également *autonome et indépendante*, ne se soumettant pas à des instructions dictées (p. ex. : par une loi, une règle, une idéologie ou une croyance). De plus, la pensée critique *évite les raccourcis* : elle se base sur des faits et des preuves valides en examinant minutieusement les différentes facettes d'une réalité. Elle implique aussi un contrôle des automatismes de pensée et des biais (Houdé, 2022). Enfin, elle est *utile et efficace* puisqu'elle contribue à la compréhension, à la résolution de problèmes, à la prise de décision et à la prise de position (Willingham, 2007).

Au niveau collégial, le cours de *Littérature québécoise* (103) est le dernier d'une séquence dans laquelle la personne étudiante est amenée à développer ses compétences en littératie. Elle apprend à « apprécier des textes de la littérature québécoise d'époques et de genres variés ». (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 14). Il s'agit de l'habileté cognitive la plus élevée de son parcours en littérature, et cette appréciation est étroitement liée à l'esprit critique.

Un obstacle non négligeable au développement de la littératie et de la pensée critique dans les cours de littérature est la *surcharge cognitive* qui se produit au moment de la lecture et de l'écriture par les étudiants et étudiantes. Cette charge est de trois ordres.

La charge cognitive intrinsèque est imposée par la structure des informations à acquérir ; la charge cognitive inutile relève de la présentation des informations ; enfin, la charge cognitive pertinente dépend de l'effort pour acquérir et automatiser les schémas pertinents. Chacune de ces sources de charge cognitive nécessite des ressources en [mémoire de travail]. Parce que l'effet de ces types de charge cognitive est cumulatif, si ensemble elles conduisent à un dépassement de la capacité de la [mémoire de travail], alors le système cognitif échouera à traiter l'information. Dans ces conditions, la manière d'enseigner devra être reconsidérée afin de permettre l'apprentissage. (Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007, p. 163)

Qui plus est, quand on observe travailler les étudiants et étudiantes, on remarque que leur attention est fragmentée par une série d'allers-retours entre les étapes de l'analyse du texte puis de la planification, de la formulation et de la révision de leur production écrite. L'utilisation de stratégies de travail est moins fréquente ou elle est inefficace, particulièrement, en ce qui a trait aux étudiants et étudiantes en difficulté. Ces derniers « appliquent parfois des stratégies qui leur demandent trop d'effort cognitif ou qui ne leur permettent pas de résoudre plus facilement le problème. Ils ne se rendent cependant souvent

pas compte de l'inefficacité de leur démarche et persistent dans une manière de procéder infructueuse » (Bosson, 2009, p. 15).

C'est là que l'enseignement explicite de la littératie se présente comme une approche intéressante. Cet enseignement permet de consolider les bases afin de développer la pensée critique.

L'enseignement explicite

En 1964, tandis que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron publient leur célèbre critique d'un système scolaire français inégalitaire, aux États-Unis, Siegfried Engelmann s'attaque au défi de l'apprentissage en milieu défavorisé. C'est dans ce contexte qu'il développe l'enseignement direct (*Direct Instruction*), une méthode pédagogique qui s'avère très efficace.

Peu de temps après, l'enseignement direct est soumis à l'épreuve d'une vaste étude longitudinale : le projet *Follow Through* (1967-1977). Comparant neuf approches pédagogiques différentes, l'étude révèle que l'enseignement direct surpasse toutes les autres, avec des résultats remarquables. Dans les années 1980, Barak Rosenshine enrichit l'enseignement direct en le transformant en enseignement explicite. Il s'appuie sur de multiples principes pédagogiques pour formaliser la méthode à travers différentes modalités et procédures.

L'enseignement explicite s'appuie sur deux piliers : l'efficacité et l'explicitation (Gauthier et Tardif, 2017). L'efficacité renvoie aux stratégies d'enseignement qui ont une incidence réelle sur l'apprentissage, comme cela est démontré par les recherches en éducation (Gauthier et Bissonnette, 2023). L'explicitation,

quant à elle, consiste à rendre visible ce qui est habituellement implicite. Il s'agit de dévoiler les connaissances et les stratégies, de les montrer en action et de les faire pratiquer régulièrement

en classe. L'objectif est de construire et d'accompagner le raisonnement de la personne apprenante afin de consolider ses apprentissages de manière visible et concrète.

Tableau 1

Les cinq phases d'une leçon d'enseignement explicite

1	L'ouverture de la leçon	La personne enseignante expose les objectifs de la séquence et rappelle les connaissances antérieures préalables.	Lien avec les connaissances antérieures
2	Le modelage	La personne enseignante pose un « microphone sur sa pensée » et expose à voix haute le raisonnement qu'elle fait lorsqu'elle applique une stratégie.	« Je fais. »
3	La pratique guidée	Avec l'aide de la personne enseignante, les étudiants et étudiantes appliquent la stratégie pas à pas.	« Nous faisons ensemble. »
4	La pratique autonome	Sans l'aide de la personne enseignante, les étudiants et étudiantes s'approprient la façon de faire de manière autonome.	« Vous faites. »
5	La clôture de la leçon	La personne enseignante voit à l'objectivation de l'apprentissage avec les étudiants et étudiantes afin de le formaliser dans la mémoire à long terme.	Consolidation des apprentissages

L'enseignement explicite expose clairement et régulièrement les objectifs d'apprentissage et les aligne sur les critères de performance. Il repose sur un parcours progressif favorisant l'autonomie de la personne apprenante : le modelage lui montre la marche à suivre, la pratique guidée lui permet de l'appliquer sous supervision, puis la pratique autonome la conforte dans sa maîtrise. Le questionnement et la rétroaction fréquente jouent un rôle crucial dans la pratique guidée. Ils éclairent les zones d'ombre, stimulent la réflexion et renforcent la mobilisation et l'engagement de la personne étudiante.

L'enseignement explicite offre des outils concrets pour développer la réussite et permet de suivre la progression des étudiants et étudiantes de manière tangible. L'évaluation doit mesurer ses effets de façon précise. Comme on le verra plus loin, la taxonomie SOLO est un outil qui permet de le faire efficacement.

L'enseignement explicite des clés de lecture

Face aux inégalités de capital scolaire et culturel des étudiants et étudiantes, il est illusoire de penser que tous et

toutes peuvent puiser dans un vaste bassin de connaissances pour interpréter les œuvres littéraires et en saisir la résonance contemporaine. C'est pourquoi l'enseignement de clés de lecture est une approche pertinente. Ces « clés » constituent des connaissances déclaratives (faites de mots) composées de faits et d'informations permettant de décrire le monde. Elles se déclinent en deux types, soit :

- des concepts, évènements, épisodes, principes et notions de base empruntés à d'autres disciplines (sociologie, psychologie, criminologie, etc.) ;
- des connaissances sociohistoriques servant à contextualiser les œuvres et leurs idées.

Les clés de lecture participent au développement de la littératie parce qu'elles dotent chaque personne apprenante de mots, de concepts et d'outils pour analyser les œuvres lues. Elles constituent un bagage permettant de penser, de faire des inférences, de situer, de prouver, de faire des liens, de déduire, d'induire et, idéalement, de générer des idées nouvelles, authentiques et utiles à la prise de position.

Plus précisément, ces idées maitresses offrent une grille de lecture. Ce peut être, par exemple, des notions sur :

- les sociétés traditionnelle et moderne pour expliquer les valeurs et les comportements des personnages dans *Les belles-sœurs* de Michel Tremblay ;
- la déviance et la délinquance pour analyser les personnages dans *Tireur embusqué* de Jean-Pierre Gorkynian ;

- les classes sociales et la défavorisation pour discuter du milieu familial dans *Burgundy* de Mélanie Michaud ;
- les formes de violence ou des concepts décrivant le racisme et la discrimination pour étudier *Taqawan* d'Éric Plamondon.

Pour être pertinentes, ces notions doivent être en lien avec les thèmes et le propos de l'œuvre. Pour être utiles, elles doivent être observables et permettre des inférences. Les clés de lecture sont des connaissances déclaratives qui sont pourtant enseignées de façon assez succincte. Cet enseignement nécessite environ 30 minutes en classe. Viennent ensuite le modelage de leur repérage, puis la pratique guidée, à travers différentes activités de lecture. Une autre étape consiste ensuite à enseigner des connaissances procédurales, c'est-à-dire des stratégies cognitives permettant à la personne étudiante de développer une habileté en vue de l'acquisition d'une compétence.

L'enseignement explicite de stratégies

Une stratégie cognitive se définit comme une procédure, c'est-à-dire une série de tâches ordonnées, appliquée à l'exécution d'un travail ou à la résolution d'un problème. Bien au-delà de simples facilitateurs d'apprentissage, les stratégies en favorisent l'ancrage et la pérennité (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013).

La compétence visée par le cours (apprécier des textes) est ainsi segmentée en différentes étapes de travail, chacune associée à une

stratégie spécifique, une manière de faire, explicitement exposée aux étudiants et étudiantes. Dans le cadre du cours *Littérature québécoise*, j'ai fait le choix de huit stratégies spécifiques.

Comme le montre le **tableau 2**, chaque stratégie mobilise un niveau d'habileté cognitive différent, voire plusieurs. En raison des limites de notre mémoire de travail, l'application séquentielle de stratégies permet de morceler le travail et d'éviter la surcharge et l'épuisement cognitif.



Mention de source : iStock/invincible_bulldog

Tableau 2¹

Les huit stratégies enseignées et leur niveau d'habiletés cognitives d'après la taxonomie de Bloom (1956) révisée par Anderson et Krathwohl (2001)

Habilités cognitives	Stratégies							
	Prendre des notes de cours efficaces	Analyser un énoncé de travail	Activer les connaissances antérieures	Appliquer des stratégies de lecture et annoter un texte	Schématiser la structure de sa propre réflexion	Planifier le contenu d'un texte personnel	Rédiger ce texte	Faire la révision linguistique de son texte
6 Créer Produire quelque chose de nouveau et d'original : concevoir, composer, imaginer, inventer, planifier, produire					x	x	x	
5 Évaluer Porter un jugement sur la valeur d'une information : argumenter, choisir, conclure, critiquer, déterminer, organiser					x	x		
4 Analyser Décomposer un tout en ses parties constituantes et comprendre leurs relations : analyser, classer, comparer, déterminer, distinguer, identifier		x		x				x
3 Appliquer Utiliser les connaissances et les compétences acquises : appliquer, démontrer, illustrer, mettre en pratique, résoudre, utiliser				x				x
2 Comprendre Interpréter et extrapoler des informations : décrire, discuter, expliquer, interpréter, résumer, traduire	x	x	x					
1 Mémoriser Mémoriser et restituer des informations : citer, définir, énumérer, identifier, nommer, réciter	x							

¹ L'intelligence artificielle générative a été utilisée pour produire en partie ce tableau-synthèse des stratégies et des habiletés cognitives enseignées.

Prendre des notes de cours efficaces

Cette stratégie enseignée met en œuvre la méthode de l'Université Cornell pour organiser les connaissances, afin de faciliter la révision, la réflexion et l'utilisation ultérieure des notes. La personne étudiante apprend à organiser les informations. Pour l'aider, j'ai conçu mes diaporamas électroniques toujours avec la même organisation graphique. Le fait de compléter régulièrement les notes et de voir à leur organisation favorise leur mémorisation à long terme.

Analyser un énoncé de travail

La personne étudiante apprend à identifier les concepts clés. Elle doit également être capable de comprendre la relation entre l'énoncé et le texte à l'étude. Je guide les étudiants et étudiantes à travers le processus d'identification des objectifs de travail et la structure requise pour y répondre.

Activer les connaissances antérieures

La personne étudiante apprend à mobiliser ses connaissances antérieures pour éclairer l'énoncé et le texte à l'étude. Elle doit également être capable de faire des liens entre les différentes notions et concepts. Au moment du modelage, je pose à voix haute quelques questions pour expliciter le raisonnement : « Qu'est-ce que je connais à ce sujet ? Qu'avons-nous vu en classe sur cette période, sur cette œuvre, sur cet auteur ? Qu'est-ce que j'ai aussi vu dans d'autres cours qui pourrait m'être utile pour répondre à cette question ? » Nous faisons ensemble l'inventaire de nos connaissances pertinentes : nous dressons la liste de toutes les notions à même de nous aider à formuler des idées et à interpréter l'œuvre ou l'extrait.

Appliquer des stratégies de lecture et annoter un texte

Diverses stratégies de lecture sont enseignées pour identifier les éléments importants du texte littéraire : identifier les thèmes et les émotions, brosser le portrait des personnages, caractériser les relations entre eux, observer les dimensions symboliques, etc. La personne étudiante apprend à annoter le texte et à souligner les passages pertinents pour sa réflexion. Elle utilise de la couleur et des signets autocollants. Il y a quelques années, je travaillais avec des transparents et un rétroprojecteur ; aujourd'hui, j'utilise un iPad affiché à l'écran et un stylet. J'expose à voix haute ma pensée devant ma classe au moment du modelage, puis je pose beaucoup de questions au moment de la pratique guidée.

Schématiser la structure de sa propre réflexion

La création d'une carte mentale permet de synthétiser la réflexion, d'identifier les idées principales et de structurer l'argumentation. Au moment de la pratique guidée, je fournis de grandes feuilles 11 x 17 pour la conception des cartes, et les étudiants et étudiantes y travaillent en équipe de 2 ou 3 membres. Les cartes sont colorées et très efficaces parce qu'elles rendent visibles les liens entre les idées.

Planifier le contenu d'un texte personnel

Un plan détaillé est élaboré après la structuration de la réflexion. Il permet aux apprenants et apprenantes d'interpréter, d'expliquer et de développer leurs idées, tout en évitant le plus possible de produire un brouillon (qui serait une rédaction hâtive

dans ce cas). Le plan fait l'objet d'un modelage et d'une pratique guidée de durées appréciables.

Rédiger ce texte

Si la carte et le plan aident à organiser les idées et à éviter la surcharge cognitive, la rédaction est la mise en œuvre des idées préalablement structurées et planifiées. Les étapes antérieures sollicitant les habiletés cognitives plus complexes, la rédaction devient plus aisée. Souvent, le texte produit est plus fluide et plus clair, les citations sont mieux intégrées et la qualité du français est améliorée.

Faire la révision linguistique de son texte

À la fin, une stratégie de révision linguistique se concentre sur dix cibles qui couvrent, notamment, la syntaxe, la ponctuation et l'accord grammatical. La grammaire actuelle, avec ses manipulations syntaxiques, facilite grandement le modelage et la pratique guidée.

Comme on le voit, l'enseignement explicite est axé sur la pratique délibérée. Celle-ci permet également aux personnes apprenantes de mieux comprendre les attentes. Sur une échelle plus globale, ce type d'enseignement leur offre de nouveaux outils pour mieux gérer leur mémoire de travail et leur attention. Les stratégies réduisent la tendance au multitâche et à l'attention fragmentée, favorisant ainsi la concentration et la gestion du stress.

Tous les cours comportent une structure semblable. En début de séance, les objectifs sont clairement définis : « À la fin du cours (ou de la séquence de cours), vous serez

capables de... » L'enseignement de chaque stratégie passe toujours par le modelage et la pratique guidée avant de laisser les étudiants et étudiantes travailler de façon autonome (en classe ou à la maison). En les dotant de méthodes de travail structurantes et en les guidant dans leur réflexion, l'enseignement explicite de clés de lecture et de stratégies met à leur disposition des outils très variés pour favoriser le développement de la littératie et de la pensée critique. Ces clés et stratégies donnent l'occasion à chaque personne étudiante de penser, d'inférer, de situer, de prouver, de relier, de déduire, d'induire et de générer des idées.

Pour illustrer les stratégies, je propose de nombreux exemples tirés de travaux étudiants. Ils permettent non seulement de visualiser la faisabilité de la tâche, mais aussi de trouver de l'inspiration. Je passe beaucoup de temps à circuler en classe pour superviser le développement des habiletés, même pendant les premières évaluations, qui demeurent des moments d'apprentissage très importants.



L'évaluation des résultats de l'apprentissage

L'évaluation des dissertations se fait avec une grille descriptive orientée selon la taxonomie SOLO développée par John Biggs et Kevin Collis (1982). Cette taxonomie est un instrument efficace pour mesurer la profondeur de la compréhension d'une personne étudiante en fonction de sa capacité à intégrer et à relier différentes connaissances.

Au niveau préstructuré, la personne étudiante ne démontre pas qu'elle a acquis les connaissances ou la compréhension nécessaires pour apprécier un

Tableau 3

Les cinq niveaux de la taxonomie SOLO

•	Préstructuré	Incompréhension totale
I	Unistrukturé	Compréhension superficielle et fragmentée
IIII	Multistrukturé	Compréhension de plusieurs points pertinents, mais sans lien entre eux
	Relationnel	Compréhension globale et capacité de la pensée convergente à expliquer les liens entre les savoirs
	Abstrait étendu	Compréhension globale et capacité de la pensée divergente à transférer les apprentissages à d'autres contextes

texte et prendre position. Au niveau unistrukturé, elle commence à être en mesure de reconnaître quelques éléments, puis elle en reconnaît plusieurs au niveau multistrukturé, mais n'établit pas encore de liens entre eux. Elle demeure au niveau de la description et de l'énumération. La pensée critique que nous cherchons à développer se manifeste aux niveaux relationnel et abstrait étendu. Au niveau relationnel, la personne étudiante est en mesure de comparer les idées et d'expliquer leurs relations. Au dernier niveau, elle est en mesure d'étendre sa compréhension à d'autres contextes et de transférer ses savoirs.

Cette taxonomie permet de rendre plus clairs les processus mentaux par lesquels passent les étudiants et étudiantes pour construire leur raisonnement. Ces niveaux de complexité se manifestent par le vocabulaire, les organisateurs textuels, la structure des phrases et les relations logiques entre les parties du texte produit. Elle convient très bien à l'évaluation de la littératie et de la pensée critique.

Limites, obstacles et au-delà

L'enseignement explicite est efficace, mais ce n'est pas une recette miracle. Comme toute expérimentation, il vient avec son lot de doutes et ses incertitudes. L'enseignement de stratégies, leur modelage et leur pratique guidée nécessitent une planification rigoureuse, mais, surtout, vraiment *beaucoup* de temps en classe.

Par conséquent, enseigner de multiples clés de lecture et huit stratégies cognitives n'est peut-être pas l'approche idéale pour un professeur ou une professeure qui débute ou qui dispose de peu de temps pour monter son cours. Il serait plus adéquat de commencer par une ou deux stratégies et de les adapter aux besoins des étudiants et étudiantes. Il est important d'évaluer les retombées de la pratique sur les apprentissages. Pour ce faire, un monitoring rigoureux des résultats pendant tout le trimestre s'avère une pratique judicieuse. Je crois aussi qu'il est essentiel de partager les résultats et les réflexions

avec d'autres collègues pour mettre en perspective nos observations et nos pratiques.

L'implantation progressive de cette pédagogie dans mon cours *Littérature québécoise* (103) a conduit à des améliorations significatives tant dans mon enseignement que dans l'apprentissage des étudiants et étudiantes. Mon expérience personnelle a révélé des améliorations notables dans ma propre manière d'aborder et d'expliquer les contenus du cours. La pratique guidée et la vérification régulière de la compréhension ont non seulement accru l'engagement des apprenants et apprenantes, elles ont aussi renforcé la relation pédagogique. Chaque participation étudiante, juste ou erronée, est pour moi une occasion de fournir des rétroactions constructives et de maintenir un dialogue régulier.

Paradoxalement, bien qu'il s'agisse d'un enseignement assez directif, les cours sont devenus plus interactifs et ont adopté un rythme plus naturel. Par la suite, j'ai appliqué la même approche dans mon cours *Écriture et littérature* (qui est le premier de la séquence). Les résultats d'un premier trimestre expérimental sont très prometteurs.

J'ose croire que l'application d'une telle démarche cognitive est une manière de prévenir l'utilisation inadéquate de l'intelligence artificielle générative. Peut-être que les étudiants et étudiantes seront plus autonomes et moins à risque de dépendance envers celle-ci si on les encourage à s'engager dans une réflexion complexe et authentique. Cet engagement cognitif peut générer quelque chose de majeur : le plaisir d'apprendre et la joie de comprendre, « laquelle décuple

notre capacité d'apprentissage et de découverte » (Bengio, 2024, p. 181).

L'enseignement explicite des processus cognitifs permet aux étudiants et étudiantes de comprendre le fonctionnement de leur propre pensée et d'acquérir des outils pour l'analyser et l'évaluer. Cette métacognition est un puissant outil d'autorégulation.

Enfin, la portée de l'enseignement explicite ne se limite pas à la réussite scolaire. Cette approche pédagogique favorise également la réussite éducative par le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle chez les étudiants et étudiantes. Ce sentiment, qui se répercute aussi sur le personnel enseignant, renforce la motivation et l'engagement des deux parties dans la relation pédagogique. ■

Références bibliographiques

Bengio, Y. (2024). « Enseigner à l'ère de l'intelligence artificielle », dans S. Bucci-Wheaton, *Mais pourquoi l'école ?*, Montréal, KO Éditions.

Biggs, J. B. et K. F. Collis (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*, Cambridge, Academic Press.

Chanquoy, L., A. Tricot et J. Sweller (2007). *La charge cognitive*, Armand Colin.

Bonin, S. et collab. (2015). *Portrait socioéducatif des étudiants de première génération. Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération*. Québec. [En ligne].

Bosson, M. S. et collab. (2009). « Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage », dans *Développements*, vol. 1, n° 1, p. 14-20.

Gauthier, C. et S. Bissonnette (2023). *Enseignement explicite et données probantes : 40 stratégies pédagogiques efficaces pour la classe et l'école*, Montréal, Chenelière Éducation.

Gauthier, C., S. Bissonnette et M. Richard (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*, Montréal, ERPI.

Gauthier, C. et M. Tardif (2017). *La pédagogie, 4^e édition; Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin.

Houdé, O. (2022). *Apprendre à résister pour combattre les biais cognitifs*, Paris, Champs essais, Flammarion.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *Mettre l'accent sur la littératie*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario [En ligne].

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Composantes de la formation générale ; Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*, Québec [En ligne].

Statistique Canada (2024). *Profil du recensement, Recensement de la population de 2021 Résultats pour « Drummondville »* [En ligne].

Willingham, D. T. (trad. F. Appy) (2007). *La pensée critique ; Pourquoi est-elle si difficile à enseigner*, American Educator [En ligne].



Grégoire Bédard est titulaire d'un baccalauréat en études françaises à l'Université Laval et d'une maîtrise en littérature québécoise à l'Université de Montréal. Il a également fait des études en production cinématographique à la Vancouver Film School et a récemment terminé le Programme court en efficacité de l'enseignement et des écoles à TÉLUQ. Il enseigne la littérature et le cinéma au Cégep de Drummondville depuis 1995.

gregoire.bedard@cegepdummond.ca