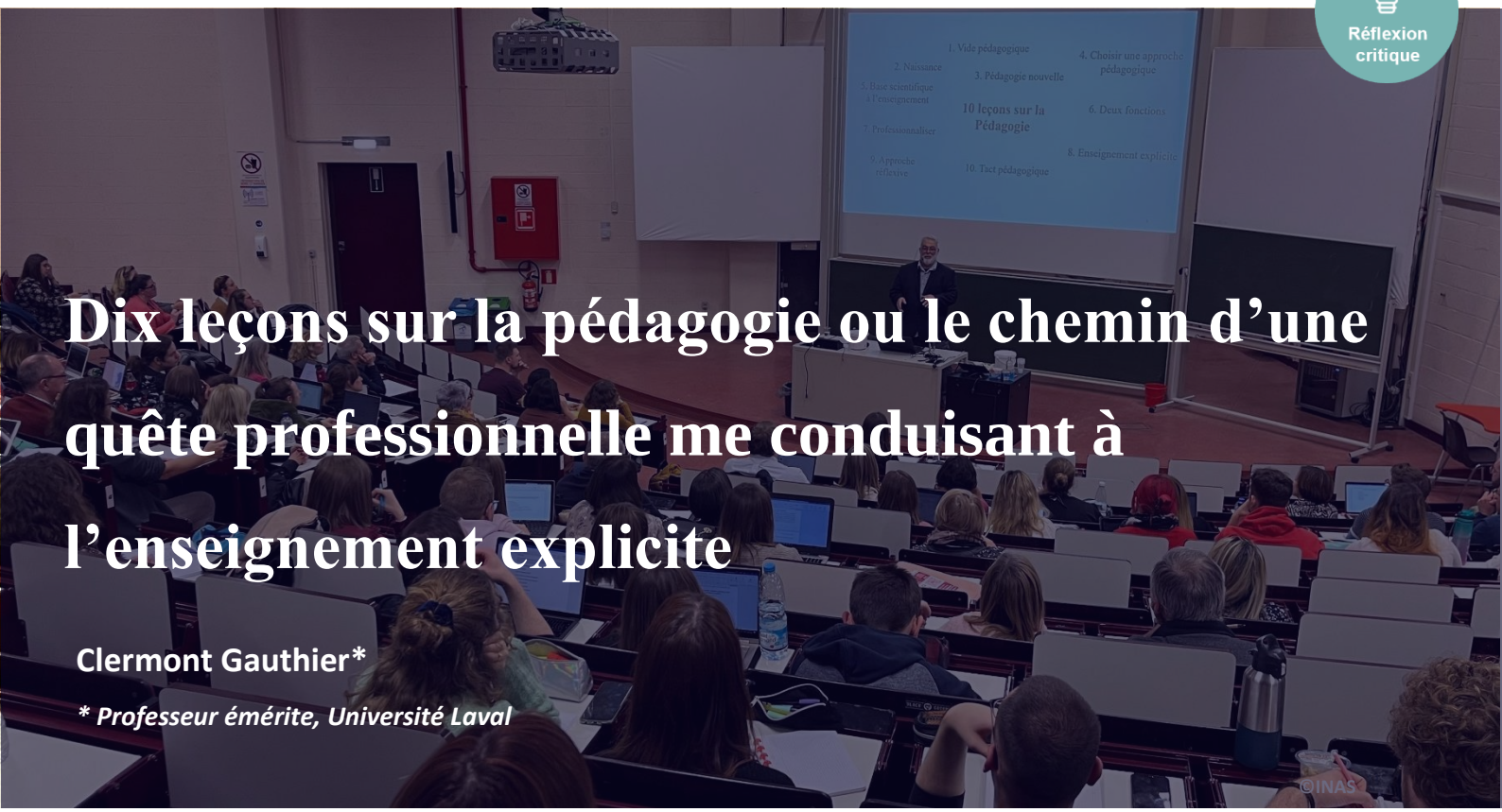
Enseignement & Apprentissages

Mars 2023, N°7 | ISSN : 2795-7527

Réflexion critique



Dix leçons sur la pédagogie ou le chemin d'une quête professionnelle me conduisant à l'enseignement explicite

Clermont Gauthier*

**** Professeur émérite, Université Laval***

Dans cette publication …

Les **chercheurs** trouveront une réflexion sur l'histoire de la pédagogie et un historique des recherches portant sur celle-ci.

Les **acteurs de l'école** trouveront une réflexion critique sur la pédagogie et des pistes pour mettre en œuvre des stratégies pédagogiques fondées sur des données probantes.

Les **formateurs** trouveront des pistes pour former les (futurs) enseignants et pour développer la réflexivité de ceux-ci.

Les **administrateurs** trouveront une réflexion critique sur la pédagogie et des résultats de recherches pouvant alimenter leurs décisions.

Dans ce numéro, vous trouverez « dix leçons sur la pédagogie » proposées par Clermont Gauthier, Professeur émérite à l'Université Laval. Ce texte retrace l'historique de la pédagogie et présente des recherches ayant permis de mettre en évidence que « tout ne se vaut pas » dans ce domaine. Il propose ainsi aux différents acteurs de l'éducation des stratégies concrètes issues de recherches scientifiques rigoureuses pour gérer les apprentissages et la classe et professionnaliser le métier d'enseignant.

Mots-clés : pédagogie ; données probantes ; enseignement explicite ; formation des enseignants ; réflexivité ; gestion des apprentissages ; gestion de classe

Repères conceptuels | Outil pédagogique | Réflexion critique | Analyse

Editorial

Ce numéro d'Enseignement et Apprentissages est consacré aux « 10 leçons sur la pédagogie » proposées par Clermont Gauthier, Professeur émérite à l'Université Laval, après avoir consacré sa carrière à l'étude de la pédagogie, notamment sous l'angle de l'éducation fondée sur des données probantes. Ces dix leçons sur la pédagogie peuvent alimenter les réflexions pour améliorer notre système éducatif caractérisé par un taux élevé d'abandon du métier par les enseignants, ainsi que par une faible efficacité et une grande iniquité, c'est-à-dire qu'il existe un grand écart de performance entre les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé et ceux issus d'un milieu socio-économique défavorisé. Sans prétendre que les pistes proposées dans ce numéro d'Enseignement et Apprentissages peuvent résoudre à elles seules cette situation complexe, il convient de souligner que l'auteur met au centre de ses préoccupations la réussite du plus grand nombre d'élèves et le fait d'outiller les enseignants de stratégies concrètes et validées par la recherche pour favoriser leur insertion et leur maintien dans la profession.

Ces dix leçons sur la pédagogie peuvent également enrichir les réflexions à l'heure de la mise en œuvre de deux réformes majeures de l'histoire de notre système éducatif que sont la réforme de la formation initiale des enseignants et le Pacte pour un enseignement d'excellence. En effet, l'accent qui est mis sur l'importance de fonder nos actions sur des résultats de recherches rigoureuses, sur des données probantes… est fondamental pour éviter que les réformes ne se succèdent sans avoir les effets escomptés sur le système éducatif et singulièrement sur les bénéficiaires terminaux de celui-ci que sont les élèves.

Ainsi, il ne suffit pas d'allonger la formation des enseignants, ni même de la diluer… Il convient d'en améliorer les activités notamment en se fondant sur des données probantes. Il ne suffit pas, non plus, de « réunir les enseignants » dans le cadre du travail collaboratif, sans les outiller… car, comme le montre l'auteur, la pratique réflexive ne doit pas « tourner à vide », mais bien être alimentée par des recherches scientifiques rigoureuses.

Les dix leçons sur la pédagogie du Professeur Clermont Gauthier ont également fait l'objet d'une conférence (le 18 novembre 2022 à l'Université de Mons) dont l'enregistrement vidéo est disponible via ce lien :

https://www.youtube.com/watch?v=XjHnQVL7xhg&t=3849s

A propos de l'auteur

Clermont Gauthier est professeur émérite à l'Université Laval (Québec). Ses recherches portent sur l'évolution de l'enseignement, les courants pédagogiques, l'enseignement explicite et la formation des enseignants. Il a publié, seul ou en collaboration, plus d'une quarantaine d'ouvrages sur ces thèmes et de nombreux articles scientifiques dans des revues savantes ou professionnelles. Titulaire de la première Chaire de recherche du Canada en éducation, Clermont Gauthier s'est brillamment distingué par ses recherches sur l'efficacité des diverses stratégies pédagogiques. Sommité dans son domaine, membre de la Société royale du Canada, il a été appelé à mettre ses compétences au service de la société, notamment en rédigeant une politique en matière de formation des enseignants pour le ministère de l'Éducation du Québec, qui a servi par la suite de modèle dans d'autres pays. Il a également travaillé comme consultant dans divers projets internationaux sur la formation des enseignants financés par la Banque mondiale, l'OCDE et l'UNESCO.

Son dernier livre s'intitule « *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite* » et a été rédigé en collaboration avec Steve Bissonnette et Marie Bocquillon (plus d'informations ici : https://www.puq.ca/catalogue/livres/questionstheoriques-pratiques-sur-enseignement-explicite-4145.html).

Dix leçons sur la pédagogie ou le chemin d'une quête professionnelle me conduisant à l'enseignement explicite

Clermont Gauthier, Clermont.Gauthier@fse.ulaval.ca

Pour citer ce document : Gauthier, C. (2023). Dix leçons sur la pédagogie ou le chemin d'une quête professionnelle. *Enseignement et Apprentissages, 7*, 3-20.

Introduction

Il y a quelque chose d'admirable dans la tradition de la **leçon inaugurale** au Collège de France. On y demande au professeur nouvellement reçu de prononcer sa première leçon, solennellement, devant ses collègues et un large public. Cette leçon est pour lui l'occasion de situer ses travaux et son enseignement par rapport à ceux de ses prédécesseurs et en regard des développements les plus récents de la recherche dans son domaine. Je n'ai pu avoir ce privilège lors de ma nomination à l'Université Laval au titre de titulaire d'une chaire de recherche du Canada, cette tradition n'existant tout simplement pas chez nous. C'est dommage !

Toujours au Collège de France, il existe également la tradition de la **leçon de clôture** qui donne l'occasion à certains professeurs de présenter officiellement leur dernier cours et constitue, en quelque sorte, le bilan de leurs recherches et la conclusion de leur enseignement. Je n'ai pas non plus pu avoir ce privilège à la fin de ma carrière de professeur, encore une fois, cette tradition n'existant tout simplement pas non plus chez nous. Re-dommage !

Cela dit, je veux quand même prendre ma revanche, car ce que je n'ai pas pu faire officiellement au tout début ni à la toute fin de ma carrière, je vais néanmoins profiter de l'occasion qui m'est offerte ici aujourd'hui pour vous présenter, à une échelle bien plus modeste, des **leçons** que je tire de plus de quarante ans de lectures, de cogitations, de discussions et de recherches au sujet de ce qui m'a toujours préoccupé : la pédagogie.

Je vous présente donc bien modestement ce qui a été pour moi capital dans ma réflexion. Idées-forces, jalons marquants, clés de compréhension, ce sont là quelques expressions qui désignent en quelque sorte des points saillants dans mon cheminement intellectuel. Ce sont « mes leçons » non pas au sens moral de vous faire la leçon, mais plutôt à propos de prises de conscience que j'ai faites sur la pédagogie au fil des ans et qui ont compté pour moi pour avancer un peu plus loin dans mon cheminement.

Enfin, je trouvais sympathique d'appeler cela des « leçons », car la *leçon* est d'une certaine manière l'outil et le matériau d'expression par excellence du pédagogue. Voici donc mes *Dix leçons sur la pédagogie ou le chemin d'une quête professionnelle me conduisant à l'enseignement explicite.*

Leçon 1. Le vide pédagogique s'est transformé en besoin de savoir-faire

Commençons par planter le décor qui colore en quelque sorte la suite de mes propos sur la pédagogie.

Je me suis inscrit à l'université en 1971 dans un programme de formation des enseignants. C'était l'époque appelée chez nous la Révolution tranquille. Le Québec, trop longtemps surprotégé, voire étouffé, par le clergé catholique, était en train de s'émanciper à grande vitesse et de s'ouvrir sur le monde, et ce, sur tous les plans, social, intellectuel, artistique, politique, économique. La société était un véritable laboratoire et les changements se multipliaient dans tous les domaines dont évidemment celui de l'éducation. Il faut savoir que la question « sociale » était très présente et, comme bien d'autres, je voulais participer activement au changement de la société. C'était, je crois, la principale raison pour laquelle j'ai choisi, à ce moment-là, le domaine de l'enseignement. Pour moi, enseigner semblait un métier qui pouvait être à la fois noble sur le plan moral, stimulant intellectuellement et fort utile sur le plan social. Je me suis donc enrôlé dans cette filière universitaire.

Mais j'ai réalisé assez rapidement que j'avais fait un mauvais choix, pas au sens où choisir l'enseignement

était une erreur, mais plutôt au sens où choisir l'enseignement durant cette période historique au Québec n'était pas une bonne idée. Pourquoi ? Parce qu'on venait tout juste de fermer les écoles normales et de transférer la formation de tous les enseignants à l'université. L'argument évoqué par les réformateurs était alors d'éloigner la formation des trucs et des recettes des écoles normales et d'offrir plutôt une formation davantage scientifique. Mon erreur, ou plutôt, disons un mauvais coup du destin, a été de choisir cette voie alors que l'université n'était vraiment pas prête à recevoir la formation des enseignants. J'arrivais donc dans une période de vide pédagogique, c'est-à-dire dans un monde où il n'était plus possible d'apprendre des techniques pour enseigner comme du temps des écoles normales, et où, en lieu et place, on se proposait de nous initier aux savoirs des sciences de l'éducation. Ces derniers portaient alors sur tout autre chose que la recherche des bonnes pratiques pour enseigner, ils étaient plutôt faits de psychologie de l'éducation, de sociologie de l'éducation, d'histoire de l'éducation, etc. Tant et si bien qu'au terme de trois années de formation en enseignement, une formation dite professionnelle, on ne m'avait outillé d'aucune manière sur le plan professionnel à exercer mon métier. On en conviendra, c'était plutôt décevant pour le jeune hyper motivé que j'étais.

Au cours de cette migration de la formation des enseignants de l'école normale vers l'université, se sont perdus, à mon avis, trois éléments importants que l'on n'a jamais véritablement réussi à remplacer par la suite : 1- l'unité de but, 2- le lien étroit avec le milieu scolaire et enfin, 3- la pédagogie, c'est-à-dire comment on fait pour enseigner à l'école.

La formation universitaire est une formation essentiellement éclectique pour ne pas dire éclatée : les professeurs ne sont pas, pour la grande majorité, issus du monde de l'enseignement, former à enseigner n'est pas nécessairement leur souci premier et la sacro-sainte liberté académique limite trop souvent la cohésion d'ensemble des interventions des acteurs d'un programme universitaire. L'unité de but, autrefois présente dans la formation à l'école normale, s'était envolée sans qu'on s'en rende véritablement compte ou pire, sans que l'on s'en soucie vraiment. De plus, les liens autrefois étroits avec le milieu scolaire se sont progressivement rompus à un point tel qu'il est encore courant d'entendre de nos jours qu'enseigner s'apprend sur le tas, mais surtout pas à l'université. Enfin, les professeurs ne pouvaient nous montrer comment enseigner, car ils ne le savaient tout simplement pas eux-mêmes.

Le vide pédagogique dans lequel je me suis retrouvé bien malgré moi au début des années 1970, s'est finalement transformé en manque à combler, en besoin de savoir comment enseigner. La pédagogie allait ainsi me hanter, m'habiter comme un souci permanent et devenir le centre de mes préoccupations professionnelles au cours des décennies qui ont suivi.

Leçon 2. On peut raisonnablement situer l'apparition de la pédagogie au XVIIe siècle

C'est en faisant des lectures sur l'histoire de l'éducation que je me suis rendu compte qu'on entretenait une confusion à propos de la pédagogie. On connaît bien les grands penseurs de l'éducation, la Renaissance avec Rabelais, Érasme ou Montaigne, ou encore Rousseau au XVIIIe, mais il faut reconnaître qu'ils n'enseignaient pas. On leur a donné à tort le titre de grands pédagogues. Leur contribution, géniale il faut le reconnaître, s'est limitée à élaborer des idées générales sur l'éducation, à concevoir des doctrines. Ils n'ont cependant pas réfléchi sur l'enseignant concret dans sa classe. On le comprend, cela ne faisait pas partie de leur contexte ni de leurs préoccupations.

Au fil de mes lectures, j'ai fait à un moment donné une prise de conscience qui a été fort importante dans mon cheminement quand, en consultant les ouvrages de Parias[1] sur l'histoire de l'enseignement en France, j'ai mis côte à côte deux images représentant des classes du XVIIe siècle[2]. L'une, une

[1] Louis-Henri Parias (Ed.) (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France.* Paris, Nouvelle Librairie de France. Tomes 1-2-3-4.

[2] Les images sont présentées et analysées au chapitre 4 de notre ouvrage : Gauthier, C., Tardif, M. (2017). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours.*

peinture de Van Ostade, un peintre flamand, et l'autre, une gravure des Frères des écoles chrétiennes. Les deux représentent la même époque, mais de manière complètement différente. La première mettait en scène une classe en désordre, un vieux maître, la férule à la main, semblant disputer un élève pendant que ses camarades, peu nombreux, s'occupaient à faire un peu n'importe quoi. La seconde image illustrait une classe très ordonnée, comprenant probablement une soixantaine d'élèves, assis à leurs tables disposées en rangées, studieux, leurs livres à la main, et supervisés étroitement par des frères enseignants. C'est à partir du rapprochement entre ces deux représentations de l'enseignement dans une classe que l'idée de la naissance de la pédagogie m'est venue. J'étais fasciné par l'écart entre ces deux représentations de la même époque comme si on était dans deux mondes différents. Je me suis demandé comment expliquer une telle différence. Mon hypothèse fut alors la suivante : dans le cas de la première image, la pédagogie n'existait pas encore alors qu'elle était bien présente dans la seconde.

1. Van Ostade

2. Frères des écoles chrétiennes 13

Il me fallait maintenant étayer cette idée. Après maintes fouilles, j'ai opté pour une explication simple élaborée à partir d'un argument, disons « mathématique ». La pédagogie serait née au XVIIe siècle tout simplement parce qu'on y retrouve à ce moment-là, du moins dans les villes, plus d'élèves dans les classes qu'auparavant. Plusieurs facteurs auront contribué à l'émergence de ce phénomène : la Réforme protestante, la Contre-réforme catholique, un nouveau sentiment de l'enfance, et enfin, un problème de délinquance dans les villes. L'effet conjugué de ces facteurs accentue en quelque sorte le besoin d'envoyer les enfants à l'école et de créer des écoles.

Quand le maître a davantage d'élèves dans sa classe, il est obligé de changer et d'adapter ses façons de faire, et ce, en raison du fait qu'à l'époque, il ne savait enseigner qu'au « singulier », c'est-à-dire en recevant les élèves à tour de rôle à sa table comme on le voit dans le tableau de Van Ostade. Les contraintes d'avoir la responsabilité d'un collectif d'élèves plus imposant le poussent donc à modifier ses façons habituelles de faire la classe et à en inventer de nouvelles. S'il ne change pas, il va évidemment perdre le contrôle de son groupe et son enseignement deviendra impossible. Pour moi, c'est donc le poids du nombre qui a agi comme principe actif de changement des pratiques pédagogiques. Plus le nombre d'élèves augmente, plus l'enseignant est obligé de changer ses pratiques. Où l'enseignant puisera-t-il son inspiration pour changer ses façons de faire ? Réponse : dans la nature. En effet, il ne faut pas oublier que, dans l'esprit de ces pédagogues religieux (catholiques ou protestants), la nature, œuvre divine,

4e édition. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. Le lecteur y consultera avec profit la discussion sur notre hypothèse de la naissance de la pédagogie, des facteurs ayant contribué à sa naissance et des conséquences de son apparition.

est représentée comme étant parfaite, c'est-à-dire un modèle de l'ordre absolu. Coménius, pédagogue protestant, écrivait qu'il faut suivre la nature, mais que la nature est comme une horloge. La pédagogie deviendra ainsi une méthode de contrôle total de l'ensemble des éléments liés à la classe. On met en place toute une série de dispositifs de contrôle : contrôle du groupe par la méthode simultanée ; contrôle du temps par l'établissement d'un horaire de la journée précis à la minute près ; contrôle de l'espace dans lequel chaque enfant occupe une place déterminée ; contrôle de la posture, des déplacements (rangs) et de la conduite des élèves (récompenses et punitions graduées) ; contrôle des savoirs dont la progression est minutieusement ordonnée. Même le maître sera contrôlé à travers la mise en place de formations supervisées.

À titre d'exemple, nous connaissons tous le dispositif de l'enseignement simultané. Il est en relation directe avec ce phénomène de l'augmentation du nombre des élèves : le maître ne peut plus enseigner individuellement à ses élèves comme il le faisait auparavant, car ils sont désormais trop nombreux. Jacques de Batencour, enseignant parisien, en dénombre une centaine dans la même classe. Il ne peut évidemment pas les recevoir à tour de rôle à son pupitre ; il lui faudra trouver une autre façon de faire et, dans ce cas, l'enseignement simultané, enseigner la même chose à tout le monde et en même temps devient la solution la plus commode. Si les élèves sont nombreux, il faudra également qu'il les fasse circuler de manière ordonnée quand ils entrent dans la classe, quand ils se déplacent ou quand ils en sortent. Tous les petits détails de la vie en collectif doivent être contrôlés et réglés au quart de tour pour éviter que le désordre apparaisse.

Ces microstratégies sont décrites avec soin dans les traités de pédagogie du XVIIe siècle. En lisant les écrits de ces enseignants de métier, j'ai réalisé qu'ils avaient fait quelque chose d'extraordinaire dont on ne parlait jamais dans les ouvrages sur les grands penseurs de l'éducation, c'est-à-dire qu'ils avaient formalisé le *comment faire la classe*. Bref, c'était de la pédagogie dont ces traités parlaient et c'étaient eux les véritables pédagogues. Coincés entre la splendeur des penseurs de la Renaissance et le génie de Rousseau au XVIIIe, ces modestes pédagogues du XVIIe ont été pratiquement ignorés par l'histoire officielle. Pourtant, c'était bel et bien eux qui pouvaient, à cette époque, nous faire comprendre comment faire la classe.

Certes, Montaigne, Rousseau, ont été très importants, mais ce ne sont pas des enseignants de terrain. Ils n'ont pas fait la classe et cela transparaît dans leurs écrits. Si on les compare à des pédagogues de terrain, comme le sont les membres des communautés religieuses enseignantes, on réalise rapidement que ces derniers étaient les véritables pédagogues. Ils enseignaient au quotidien dans les classes et leurs écrits portaient justement l'empreinte de ce contexte, c'est-à-dire qu'ils décrivaient minutieusement la manière de procéder pour instruire et éduquer leurs collectifs d'élèves. Le terreau de la pédagogie s'est constitué véritablement à ce moment-là, et ce, tant dans la tradition catholique que protestante. Que ce soit Jean-Baptiste de La Salle, Comenius, Ratichius, Charles Démia ou les Jésuites, il faut lire ces auteurs dans le texte pour se rendre compte de tout leur apport à l'enseignement. On y retrouve des procédés d'enseignement nouveaux qu'ils mettent en place et qui n'existaient pas encore à ce moment-là au XVIIe. Il y a aussi des procédés que l'on rencontrait auparavant, mais qui vont être repris, amalgamés et transformés dans les façons de faire de ces pédagogues. Bref, la juxtaposition de ces deux images a été, pour moi, un incubateur et un catalyseur de réflexion. J'ai donc construit un discours fondé sur cette nouvelle manière de faire la classe.

Leçon 3. Pour exister, la pédagogie nouvelle se crée un ennemi, la pédagogie traditionnelle

Chaque fois que j'aborde les questions de la pédagogie, je me sens toujours obligé de retourner à sa naissance, mais aussi à ce qui la suit, c'est-à-dire la constitution d'une tradition pédagogique. Je pense ici à cette tradition au sens objectif et aux façons de faire la classe qui la constituent et se cristalliseront au cours des siècles qui vont suivre grâce notamment à l'apport des communautés religieuses enseignantes comme les Jésuites ou les Frères des écoles chrétiennes et de leurs traités de pédagogie.

Il faudra attendre le XXe siècle pour voir apparaître, sous la plume d'une série de nouveaux auteurs férus de changements, une critique de cette tradition d'enseignement que l'on appellera péjorativement la *pédagogie traditionnelle*. Ces nouveaux auteurs, partisans déclarés de la « *pédagogie nouvelle* », ont été les initiateurs de grands changements dans les écoles et dans les manières de faire la classe. Malheureusement, ils ont aussi été à l'origine de bien des critiques injustes à l'endroit de la tradition pédagogique.

Cette opposition systématique à la pédagogie traditionnelle est vraiment un élément important de ces nouveaux discours. Kessler[3] (1964) a fait judicieusement remarquer, à la suite d'une analyse approfondie des discours des pionniers de la pédagogie nouvelle, que la dénonciation de la pédagogie traditionnelle avait pris une tournure étrange. En effet, non seulement la pédagogie traditionnelle n'aurait pas la même origine historique selon les auteurs (certains la faisant remonter au Moyen Âge, d'autres à Aristote), mais plus encore, et c'est plutôt cocasse, elle n'aurait aucun représentant clairement affiché. Malgré la présence constante de critiques à l'endroit de la pédagogie traditionnelle dans les ouvrages des partisans de la pédagogie nouvelle, on ne retrouve aucune étude historique et systématique au sujet de la pédagogie traditionnelle comme si tous les réformistes s'entendaient pour la dénoncer, mais qu'aucun ne sentait la nécessité de soumettre son analyse à l'épreuve systématique des faits et de la vérification rigoureuse. En fait, les partisans de la pédagogie nouvelle dénoncent la pédagogie traditionnelle comme si elle était une doctrine vivante, comportant des arguments précis, appartenant à des auteurs particuliers, située à une époque et dans un lieu déterminé. Or, comme ils critiquaient une tradition dont les auteurs sont par définition absents, ils avaient beau jeu de lui composer le visage qu'ils voulaient. Ils ont ainsi créé une caricature à laquelle ils ont donné le nom de pédagogie traditionnelle.

Et comme la tradition pédagogique comporte des dimensions qui touchent à la globalité de la vie de la classe, la dénonciation de la tradition s'est faite de la même manière, c'est-à-dire en opposition totale à un ensemble d'éléments jugés foncièrement mauvais. À travers ces écrits, la pédagogie traditionnelle honnie, proscrite, portera en elle tous les péchés du monde. Ce travers manichéen amènera Kessler (1964, p. 30), dans sa brillante analyse, à soutenir l'hypothèse que les partisans de l'école nouvelle ont créé, pour les besoins de leur cause, une sorte de caricature de la pédagogie traditionnelle qui leur servira stratégiquement de repoussoir dans leur effort de définition de leur pédagogie nouvelle. Ils ont ainsi pu faire valoir, dans une opposition presque terme à terme, les caractéristiques, c'est-à-dire les « vertus », de leur propre pédagogie dont ils faisaient la promotion. La tradition pédagogique deviendra donc, dans la bouche de ces détracteurs, la « pédagogie traditionnelle », avec la toute charge négative que l'expression comporte encore de nos jours.

Leçon 4. Choisir une approche pédagogique est impossible sans données probantes

Dans l'enthousiasme créé par le discours sur la pédagogie nouvelle, le XXe siècle a donné lieu à une multitude d'expérimentations en pédagogie que l'on a désignées souvent par diverses appellations telles que « courants pédagogiques », « modèles en éducation » ou encore « approches pédagogiques ». Ces approches pouvaient être complémentaires, voire complètement opposées. Par exemple, Neill, Freinet, Freire, Montessori et nombre d'autres auteurs se ressemblent à certains égards par leurs critiques de la pédagogie traditionnelle, mais diffèrent grandement sur les stratégies proposées. Ceci dit, peu importe le vocable utilisé, un nouveau problème a émergé à la suite de la prolifération de toutes ces approches, problème qui m'a interpellé sérieusement à l'époque : s'il y a plusieurs approches pédagogiques, laquelle choisir ? Laquelle est la meilleure ? Sur quelle base décider ?

J'avais pris conscience de cette difficulté au cours des années 1970. Les typologies de courants pédagogiques ont foisonné à ce moment-là. J'en avais

[3] Kessler, A. (1964). *La fonction éducative de l'école. École traditionnelle/école nouvelle*. Fribourg, Suisse : Éditions universitaires.

repéré une bonne quinzaine et chacune dressait la carte du territoire des options pédagogiques en concurrence. Non seulement ces typologies permettaient-elles de s'y retrouver dans l'abondante offre d'alternatives pédagogiques, mais elles introduisaient aussi de manière plus subtile des critères de choix. Par exemple, un auteur (Paquette, 1976)[4] pouvait situer les modèles pédagogiques en faisant se croiser deux axes sur un plan cartésien, mais compte tenu de ce dispositif choisi, il y avait forcément un modèle qui se retrouvait dans le cadran ++, c'est-à-dire, comme par enchantement, celui que privilégiait l'auteur. Un autre (Angers, 1976)[5] pouvait utiliser une structure du type thèse, antithèse et synthèse, la bonne réponse étant évidemment la synthèse qui intègre et dépasse les limites des contraires. D'autres auteurs, comme Gutek[6] (1974), pouvaient se limiter à répertorier les approches pédagogiques comme s'ils présentaient une « cafétéria d'alternatives » en laissant le lecteur libre de choisir l'approche qui lui convient, et ce, comme si elles étaient équivalentes. Certains (Bertrand et Valois, 1980)[7] proposaient plutôt de procéder, sans que l'on sache trop comment et sur quel critère le faire, à une sorte de bricolage éclectique qui consistait à choisir des éléments dans chacun des modèles et à élaborer notre propre modèle qui nous convient. Une autre variante (Joyce et Weill, 1972)[8], consistait à considérer les modèles pédagogiques comme autant de stratégies variées mobilisables selon les contextes, posture qui ressemble à une sorte d'opportunisme idéologique prônant le béhaviorisme un jour, l'humanisme ou le marxisme le lendemain.

En juxtaposant tous ces cas de figure, le lecteur est constamment confronté au profond dilemme du choix : sur quelle base choisir le bon modèle pédagogique quand on est confronté à autant de voies qui se contredisent ? Il fallait aller voir plus loin.

À l'époque, durant les années 1970, on ne disposait pas encore de l'argumentaire des *données probantes* comme outil d'analyse. On était en quelque sorte laissés à nous-mêmes, sans outil discriminant sur le plan empirique, pour choisir d'une manière plus éclairée. À ce moment-là, je me nourrissais surtout des auteurs francophones en sciences de l'éducation, je ne connaissais pas encore le projet *Follow Through*, cette grande étude menée aux USA durant une vingtaine d'années et qui a permis de comparer sur le plan de leurs effets et de manière longitudinale une dizaine d'approches pédagogiques. Non seulement cette magistrale étude a-t-elle permis de montrer que les approches pédagogiques ne sont pas équivalentes, qu'elles ont des effets différents sur le plan des apprentissages scolaires et des attitudes des élèves, mais aussi de prendre conscience que le discours sur le choix d'une approche pédagogique ne pouvait faire l'économie d'une base empirique. Tout ne se vaut pas sur le plan pédagogique et c'est en mesurant concrètement et rigoureusement en classe les effets des dispositifs utilisés qu'on peut disposer d'une base solide pour discriminer plus rationnellement dans quelle direction agir. Les données probantes permettent de sortir de l'aporie, du dilemme du choix auquel j'avais été confronté jusqu'alors.

Leçon 5. Il y a une base scientifique à l'art d'enseigner

Enseigner, soulignait Gage (1978)[9], n'est ni complètement un art, ni totalement une science. Selon ses termes, il faudrait plutôt parler d'une base scientifique à l'art d'enseigner. Cette affirmation me semble pleine de sagesse.

Au milieu des années 1980, la lecture des travaux du Holmes Group, regroupement des doyens de grandes universités américaines, qui soutenaient l'idée qu'il existait une « base de connaissances en enseignement » (*Knowledge Base for Teaching)* a été déterminante pour moi. Je me disais qu'il était quand

[4] Paquette, C. (1976). *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Laval : NHP.

[5] Angers, P. (1976). *Les modèles de l'institution scolaire*. Trois-Rivières Centre de développement en environnement scolaire.

[6] Gutek, G.L. (1974). *Philosophical alternatives in education*. Chicago: Loyola university of Chicago. Charles E. merrill.

[7] Bertrand, Y., Valois, P. (1980). *Les options en éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

[8] Joyce, B., Weill, M. (1972). *Models of teaching.* Toronto: Prentice-Hall.

[9] Gage, N. L. (1978) *The Scientific Basis for the Art of Teaching*. New York : Teachers college press.

même étrange, même si cela faisait plusieurs années que j'œuvrais dans le domaine de l'enseignement, que j'ignorais l'existence même de cette prétendue base de connaissances. Pourtant, j'avais lu et je continuais à lire énormément, mais je ne comprenais pas pourquoi je n'avais jamais entendu parler de cela. J'ai finalement réalisé que mes lectures étaient surtout franco-européennes alors que ces travaux de recherche étaient, pour la presque totalité, américains. J'ai donc réorienté mes lectures afin de mieux saisir ce que signifiait cette prétendue base de connaissances en enseignement, ce qu'elle contenait et comment on la légitimait.

J'ai travaillé intensivement avec mes étudiants gradués sur cette question et publié un ouvrage intitulé *Pour une théorie de la pédagogie*[10], ouvrage qui fut très important pour moi. Nous avons tenté de faire une synthèse de la question à partir de l'analyse d'un nombre important de recherches en enseignement. Je parle ici de recherches empiriques qui examinent le travail des enseignants dans leurs classes. Nous avons pu isoler et formaliser un certain nombre de stratégies pédagogiques qui semblaient d'une étude à l'autre donner de bons résultats. Ces savoir-faire formalisés constituent en quelque sorte la base commune du métier d'enseignant, leur « *knowledge base for teaching* ». Une fois formalisés, ces savoir-faire constitutifs de la pratique enseignante pourraient ensuite être intégrés dans des programmes de formation initiale ou continue des enseignants.

Nous avons écrit cet ouvrage au milieu des années 1990, et cela a été très important dans mon cheminement. Les résultats de recherches qui portaient sur l'enseignement étaient assez différents des stratégies pédagogiques fournies par les pédagogies normatives issues de la pédagogie nouvelle. Certes, par leurs intuitions, leur sens de la création et leurs bricolages, des enseignants de génie comme Freinet par exemple, ont réussi à proposer des façons nouvelles et intéressantes de faire la classe. Mais, avec nos travaux sur les recherches en enseignement, on commençait à percevoir autre chose. Des enseignants ordinaires dans des classes ordinaires arrivaient eux aussi à faire réussir leurs élèves. On pouvait isoler et formaliser les stratégies qu'ils mobilisaient pour faire apprendre leurs élèves.

À l'époque, le livre *Pour une théorie de la pédagogie* était plutôt dissonant par rapport à tout ce qui se publiait en éducation dans le monde francophone. Il n'a eu pour ainsi dire aucun écho chez nous ni en Europe. Le constructivisme était en train de s'installer comme discours dominant au Québec, et ailleurs également. La réforme des années 2000 au Québec a été l'occasion de constater cette emprise du constructivisme sur l'école, sur les enseignants et les didacticiens des facultés d'éducation. Il fallait, soutenaient alors les partisans de la réforme, changer radicalement les façons de faire sur le plan pédagogique et *passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage*, autrement dit, adopter une approche constructiviste ou socioconstructiviste.

Je me demandais sérieusement pourquoi il était proposé de changer de paradigme alors que nous disposions de résultats de recherche montrant assez clairement que certaines approches d'enseignement, associées au paradigme de l'enseignement, facilitaient l'apprentissage des élèves.

Ce dont les didacticiens faisaient maintenant la promotion dans le cadre de la réforme n'allait pas du tout dans le sens de ce qu'on avait mis en évidence par nos travaux. Je me disais à l'époque que, probablement, les didacticiens avaient eux aussi raison et qu'il devait y avoir dans leur domaine une base de savoirs qui leur permettait de soutenir leurs opinions constructivistes. J'étais quand même surpris par cette divergence et cela m'a conduit à me demander si les approches pédagogiques mises de l'avant dans le cadre de la réforme prenaient véritablement leurs fondements dans des recherches empiriques.

C'est à ce moment-là que, de concert avec mes collègues Bissonnette et Richard, nous avons examiné plus avant cette question. Ce travail fut d'ailleurs déterminant pour nous. Alors que je croyais que les recherches sur lesquelles s'appuyaient les constructivistes étaient solides sur le plan empirique, je me suis rendu compte qu'elles ne l'étaient pas

[10] Gauthier, C., Martineau, S., Malo, A., Desbiens, J.-F. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.* Québec : Presses de l'Université Laval et Éditions De Boeck, Belgique, 375

vraiment. Elles étaient plutôt fortement colorées sur le plan idéologique et se présentaient comme un discours de vérité incontestable. Pour moi, le critère le plus important est que les approches pédagogiques proposées aux enseignants soient validées par la recherche. Il faut démontrer empiriquement que ces approches pédagogiques fonctionnent. Avec la parution du livre *Échec scolaire, réussite éducative : quand les solutions proposées deviennent la source du problème*[11], nous avons ouvert une polémique sur le sujet et collectionné un nombre important d'ennemis. Cet ouvrage critique visait directement l'approche pédagogique proposée par la réforme. Cela a créé de bons remous dans les officines des facultés d'éducation, au Ministère également, mais je pense finalement que le temps nous a donné raison.

Le projet de réforme pédagogique qui était proposé au Québec au cours des années 2000 n'était pas basé sur des travaux de recherche validés. C'était une idée généreuse, mais non fonctionnelle. Selon moi, elle était basée sur une méprise, car cette approche voulait que ce soit l'enfant qui construise son propre savoir. Pour moi, dire que l'enfant construit son savoir, c'est comme affirmer que la pluie tombe, autrement dit, c'est énoncer une évidence. Or, l'enjeu important n'est pas de savoir s'il construit son savoir, il le fait nécessairement, mais plutôt de savoir, comment, en tant qu'enseignant, on peut l'aider à construire ce savoir. La posture pédagogique suggérée dans la foulée constructiviste implique que l'enseignant devienne un guide pour l'élève, « *a guide on the side* », qu'il ne transmette pas son savoir, mais le fasse construire. La réponse que nous avons formulée à cette époque est plutôt que l'enseignant peut jouer un rôle beaucoup plus direct dans la construction du savoir par l'élève. Nous pouvons d'ailleurs décrire ce rôle à partir de toute une série de stratégies ou de comportements structurants qu'il peut mettre en œuvre et qui sont validés par la recherche. On peut montrer également sur le plan empirique que cet enseignement structuré fonctionne.

Leçon 6. La gestion des apprentissages et la gestion de la classe sont les deux grandes fonctions de la pédagogie

Il convient de définir la pédagogie comme l'ensemble des actions que l'enseignant mobilise dans le cadre de ses fonctions d'instruction et d'éducation d'un groupe d'élèves en contexte scolaire. Ces deux fonctions, instruire et éduquer, ont toujours été présentes dans l'enseignement. En effet, quand Durkheim définit l'école au Moyen Âge comme milieu moral organisé, qu'entend-il sinon qu'elle est non seulement un lieu d'apprentissage des rudiments de la lecture, de l'écriture, du calcul, ou de savoirs plus élaborés comme la grammaire, la rhétorique, la dialectique, mais qu'elle est aussi un lieu de transmission de valeurs, et à cette époque, de valeurs chrétiennes qu'il fallait inculquer aux élèves. Ce qui valait pour l'école autrefois est encore valide aujourd'hui. L'école contemporaine, par les diverses matières prescrites dans le curriculum, permet à l'apprenant de comprendre le monde qui l'entoure et notamment par les valeurs comme la justice, l'égalité, la liberté, la civilité qu'elle promeut, de contribuer à l'apprentissage du vivre ensemble.

Ces deux grandes fonctions de l'école sont inséparables et ceux qui y œuvrent, les enseignants, doivent les prendre en compte dans leur travail quotidien. À cet égard, Doyle (1986)[12] parle de deux tâches majeures que l'enseignant réalise dans la classe. La première renvoie à l'instruction, c'est-à-dire ce que nous appelons la *gestion des apprentissages* : planifier ses leçons, couvrir le programme, s'assurer que les diverses notions à apprendre sont maîtrisées par les élèves, leur donner le goût de l'étude des diverses matières, etc. La seconde fonction concerne les tâches de *gestion de la classe* : l'enseignant doit organiser ses groupes, établir des règles et procédures de fonctionnement, réagir aux comportements inacceptables, enchaîner les activités, etc.

[11] Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème.* Coll. Formation et profession. Québec : PUL, 114 p.

[12] Walter Doyle, « Classroom Organization and Management » *in Handbook of Research on Teaching. A Project of The American Educational Research Association*. 3e éd. Édité par Merlin C. Wittrock. New York, MacMillan Publishing Company (1986). p. 392-431.

Ces deux grandes fonctions sont évidemment étroitement interreliées comme l'avait fait remarquer Kounin (1970)[13] dans ses observations concrètes d'enseignants dans les classes qui l'ont amené à utiliser une série de concepts (vigilance, momentum, fluidité, chevauchement, etc.) pour illustrer le lien étroit entre ce que l'enseignant fait en regard de l'enseignement des contenus et les stratégies qu'il mobilise en relation à la gestion de sa classe.

L'enseignant qui ne maîtrise pas sa matière et/ou ne parvient pas à la présenter de manière organisée et compréhensible a bien des chances de voir apparaître des problèmes de comportements (élèves inattentifs, élèves qui bavardent) dans sa classe. De même, l'enseignant qui ne gère pas bien sa classe, qui perd beaucoup de temps dans ses transitions, qui n'anticipe pas les occasions de désordre potentiel, verra son temps d'enseignement diminuer considérablement et compromettra ainsi la réussite de ses élèves. En revanche, celui qui circule dans sa classe lors des exercices individuels et qui donne une rétroaction soutenue et pertinente sur la performance de ses élèves contribue à les maintenir au travail et partant, à leur assurer plus de chances de réussite.

La *gestion de la classe* et la *gestion de l'apprentissage* peuvent donc être considérées comme les deux dimensions fondamentales de l'enseignement, ou le double agenda de l'enseignant (Shulman, 1986)[14]. Ce double agenda, instruire et éduquer, constitue le cœur de la vie de la classe.

Les recherches menées dans les classes au cours des cinquante dernières années ont examiné l'impact de stratégies mobilisées par des enseignants à la fois sur le plan de la gestion de la classe et sur celui de la gestion des apprentissages. Ces travaux ont permis de mettre en évidence le rôle central joué par l'enseignant, ce que d'aucuns appellent *l'effet maître*.

Nombre de recherches ont montré qu'à milieux socio-économiques équivalents, les élèves de certains enseignants réussissaient mieux que d'autres. Autrement dit, ce que l'on considérait dans les années 1970, à travers les écrits de chercheurs tels que Bourdieu, Passeron, Coleman, comme le déterminant majeur de la réussite ou de l'échec scolaire, c'est-à-dire le milieu socio-économique, pouvait dans une certaine mesure être « neutralisé » dans ses effets[15]. L'enseignant pouvait désormais être considéré comme une variable essentielle de la réussite scolaire et éducative des élèves et non comme un facteur négligeable lorsque comparé au poids incontournable du milieu socio-économique.

Leçon 7. La professionnalisation est l'horizon souhaitable de la pédagogie

Être pédagogue, c'est réussir à instruire et à éduquer ses élèves. On ne peut se fier au talent naturel des enseignants seulement, car trop peu en sont pourvus compte tenu des besoins énormes en effectifs dans notre ère d'enseignement de masse ; on ne peut se limiter non plus à la connaissance seule de la matière, car d'autres variables entrent en scène dans la classe et peuvent empêcher l'enseignant le plus érudit qui soit d'enseigner ; on ne peut non plus baser l'apprentissage du métier uniquement sur l'essai et l'erreur, car trop d'élèves seront victimes de nos tâtonnements. Alors pour instruire et éduquer les élèves, pour être pédagogue, il faut connaître ce qui fonctionne sur le plan pédagogique, c'est pourquoi il faut être formé aux meilleures pratiques.

Être formé à la pédagogie implique que l'on connaisse et soit capable d'utiliser les meilleures stratégies disponibles. Cela suppose forcément que la recherche en enseignement existe, qu'elle soit connue,

[13] Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

[14] Shulman, L.S. (1986) « Paradigms and research programs in the study of teaching : a contemporary perspective » *in Handbook of Research on Teaching. A Project of The American Educational Research Association*. 3e éd. Édité par Merlin C. Wittrock. New York, MacMillan Publishing Company (1986). p. 3-36.

[15] Comment le soulignent Demeuse, Crahay & Monseur (2005, pp. 393-394) en reprenant Bloom (1979), un enseignement peut être considéré comme efficace lorsqu'on constate : 1. Une élévation de la moyenne de l'ensemble des résultats, 2. Une réduction de la variance de l'ensemble des résultats, 3. Et enfin, une diminution de la corrélation entre l'origine sociale de chaque élève (et plus généralement ses caractéristiques initiales) et ses résultats. Demeuse, M., Crahay, M., Monseur, C. (2005*). Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ?* In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Ed.). Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation (pp. 391-410). Bruxelles : De Boeck.

pertinente, transférable dans les classes et diffusée dans les programmes de formation. Parler de *professionnalisation de l'enseignement*, c'est donc lier le travail enseignant, la recherche en enseignement et la formation, et ce, en vue d'arriver à former un pédagogue qui dispose d'une base de connaissances valide pour enseigner tout en sachant qu'enseigner ne se réduit pas à la technique, mais qu'il y a forcément des dimensions techniques dans la pédagogie.

Comme je l'ai mentionné auparavant, au début des années 1990, j'ai été influencé par le groupe Holmes et leurs fameux rapports *Tomorrow's Teachers* et *Tomorrow's Schools of Education*. Dans ces textes, les doyens évoquaient notamment l'existence d'une base de connaissances pour enseigner (*Knowledge base for Teaching*). Il faut savoir que durant les années 1960 et au début des années 1970, particulièrement en milieu anglo-saxon, la recherche a commencé à pénétrer dans les salles de classe des enseignants. Il a alors été possible d'analyser, de comparer et d'examiner dans le menu détail, ce que faisaient les enseignants, ce qu'ils disaient, les actions qu'ils posaient, ainsi que leurs effets sur les élèves. Et cela, autant sur le plan de l'apprentissage que sur celui des comportements. Une tradition de recherches en enseignement conduites dans les classes s'est donc constituée et consolidée au cours des décennies suivantes, tant et si bien que des résultats ont commencé à converger et à devenir de plus en plus robustes. J'ai donc commencé à examiner cette problématique de la base de connaissances en enseignement pour me rendre compte qu'effectivement, des recherches menées dans les classes avaient permis de mettre au jour des savoir-faire fondamentaux qui permettent à l'enseignant de mieux enseigner. De plus, ces savoir-faire pourraient éventuellement être intégrés dans la formation des enseignants, et faire en sorte que les finissants soient, dès leur entrée sur le marché du travail, relativement performants. C'est donc cette dimension de la professionnalisation, la « base de connaissances pour enseigner », qui m'intéressait[16].

Cela dit, l'idée d'identifier, de formaliser les savoir-faire, la base de connaissances propre au métier, à l'aide de la recherche des bonnes pratiques des enseignants, me semble fondamentale pour professionnaliser ce métier. Cette base de connaissances est le premier pas nous permettant d'y arriver. Il faut insister sur cette idée que lorsqu'on réfléchit à la professionnalisation, on réfère aux savoirs partagés par les membres d'un même corps d'emploi. Pour partager des savoirs, il faut bien évidemment qu'ils soient préalablement formalisés, reconnus par les membres de cette profession et enseignés dans les facultés d'éducation.

La professionnalisation est un processus qui est quand même assez long, mais il faut progresser dans cette direction. Peut-être qu'il faut se représenter cela comme un horizon à poursuivre plutôt qu'une cible à atteindre, comme une sorte de finalité sans fin dirait le philosophe. Nous visons donc à ce que de bonnes pratiques, validées par la recherche, qu'on appelle aussi des pratiques exemplaires, soient formalisées et partagées par l'ensemble des membres d'une profession. Elles concernent autant la planification de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages, la gestion de la classe, l'enseignement des contenus, etc. Ces bonnes pratiques font partie du répertoire de ce que tout bon enseignant devrait connaître.

Leçon 8. La pédagogie explicite, à la base de la professionnalisation du métier

Si l'effet-maître est maintenant reconnu, il faut savoir cependant que les maîtres ne produisent pas tous un effet équivalent. Les élèves de certains enseignants réussissent de manière récurrente mieux que d'autres dont les élèves, année après année, ont des performances systématiquement plus faibles. À contexte semblable, il peut donc y avoir une bonne variation entre les enseignants. Mais que font les enseignants dont les élèves réussissent le mieux ? Quelles interventions pédagogiques sur le plan de la gestion des apprentissages et de la classe emploient-ils ? Les résultats de la recherche en enseignement montrent de plus en plus que l'*enseignement explicite*

[16] Il faut distinguer ici le concept de professionnalisation examiné comme nous le faisons sous l'angle d'une base de connaissances formalisées et celui de la constitution d'un ordre professionnel des enseignants qui aborde la professionnalisation à partir d'un enjeu bien différent.

est une approche pédagogique très efficace pour favoriser la réussite des élèves.

L'article de Rosenshine et Stevens paru dans le *Handbook of Research on Teaching* de 1986[17] constitue, à notre avis, la première formalisation d'un modèle d'enseignement efficace basé sur la recherche. Ce modèle a émergé à la suite de nombreuses études sur le terrain réalisées dans différents contextes : diverses disciplines, différentes catégories d'enfants, jeunes en difficulté, élèves performants, matières nouvelles et complexes, milieux socio-économiques variés et cultures diverses. Il semble que les enseignants efficaces adoptent des stratégies qui se ressemblent et correspondent à un enseignement structuré en étapes séquencées et fortement intégrées. Le second élément qui mérite d'être souligné est donc que les maîtres qui aident le plus leurs élèves à apprendre, sont ceux qui utilisent des stratégies comme l'*enseignement explicite des contenus*[18].

Il est possible de distinguer trois étapes dans un enseignement explicite : 1- la mise en situation; 2- l'expérience d'apprentissage; 3- l'objectivation.

La mise en situation. La mise en situation comprend la présentation de l'objectif d'apprentissage de la leçon et l'activation des connaissances préalables.

En présentant l'objectif d'apprentissage, l'enseignant indique clairement aux élèves les contenus qui seront abordés durant la leçon et les résultats d'apprentissage escomptés sur le plan des savoirs ou des savoir-faire. L'utilisation d'un outil structurant (*« advanced organizer »*) permet l'activation des connaissances qui sont reliées à l'objectif et l'établissement des liens entre les connaissances nouvelles et celles apprises antérieurement. Le rappel des connaissances permet de vérifier la solidité des connaissances préalables et nécessaires à l'apprentissage et révèle s'il est pertinent de procéder à leur ré-enseignement.

L'expérience d'apprentissage. La seconde étape, l'expérience d'apprentissage, comprend trois stratégies distinctes, mais complémentaires : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

Le modelage. L'enseignant présente le contenu d'apprentissage d'une façon claire, précise et concise, à l'aide d'exemples et de contre-exemples, en vue de favoriser un niveau de compréhension le plus élevé possible. Il « *met un haut-parleur sur sa pensée »* en verbalisant aux élèves les liens qu'il effectue pour comprendre la tâche, les questions qu'il se pose, ainsi que les stratégies qu'il sollicite pour la réaliser. Lors du modelage, l'information est présentée en petites unités, dans une séquence allant généralement du simple vers le complexe et du facile vers le difficile, et ce, afin de respecter les limites de la mémoire de travail des élèves.

La pratique guidée. Au moment de la pratique guidée, l'enseignant s'assure de vérifier la qualité de la compréhension des élèves, en leur proposant de réaliser des tâches semblables à celles qui ont été montrées lors du modelage. Pour ce faire, l'enseignant prend soin d'interroger régulièrement les élèves durant la réalisation de ces tâches. C'est d'ailleurs uniquement par une telle démarche de vérification continue qu'il peut s'assurer que les élèves ne mettront pas en application des connaissances erronées. La pratique guidée permet aux élèves de valider, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours, afin de bien arrimer ces nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà en mémoire à long terme. Deux éléments clés orientent la pratique guidée : d'abord, le questionnement par l'enseignant doit être fréquent et la rétroaction constante, et ensuite, l'exécution d'un nombre suffisant d'exercices doit permettre d'atteindre un seuil élevé de réussite. Par ailleurs, bien structuré par l'enseignant, le travail d'équipe constitue un moyen pédagogique très favorable à l'intégration des apprentissages puisqu'il favorise les échanges entre les élèves.

Avant de passer à l'étape de la pratique autonome, il s'avère essentiel que les élèves atteignent préalablement un seuil de réussite élevé en pratique

[17] Rosenshine, B., Stevens, R. (1986) « Teaching functions » *in Handbook of Research on Teaching. A Project of The American Educational Research Association*. 3e éd. Édité par Merlin C. Wittrock. New York, MacMillan Publishing Company (1986). p. 3-36.

[18] Pour en connaître davantage sur cette approche, le lecteur consultera avec profit : Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages.* Paris : De Boeck.

guidée (80 %). En effet, comment un élève dont le niveau de performance se révèle médiocre en pratique guidée pourra-t-il réussir les tâches, seul, en pratique autonome ?

La pratique autonome. La pratique autonome constitue l'étape qui permet à l'élève de parfaire sa compréhension jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise de l'apprentissage le plus élevé possible. L'atteinte d'un niveau de maîtrise élevé des connaissances (*Mastery Learning*), obtenu grâce aux multiples occasions de s'exercer, permet d'améliorer leur organisation en mémoire à long terme et d'assurer la fluidité et l'automatisation des apprentissages (*surapprentissage*). L'automatisation facilite ainsi leur rétention et leur rappel éventuel et libère ainsi la mémoire de travail qui pourra, éventuellement, se consacrer à des aspects plus complexes d'une tâche d'apprentissage.

L'objectivation. L'objectivation représente un temps privilégié pour identifier formellement et extraire, parmi ce qui été vu, entendu et réalisé dans une situation d'apprentissage, les concepts, les connaissances, les stratégies ou les attitudes qui sont essentiels à retenir et à placer en mémoire. Par la sélection et la synthèse des éléments essentiels à retenir, cette étape favorise l'intégration et l'organisation des apprentissages en mémoire. L'enseignant incite les élèves à nommer les éléments importants à partir de l'activité d'apprentissage qui a été réalisée. Ces éléments essentiels pourront être organisés sous forme de tableaux, de schémas, de réseaux conceptuels et même être consignés par écrit dans un cahier de synthèse.

Outre la question de l'apprentissage des contenus, celle de la *gestion des comportements* des élèves est d'une importance cruciale pour l'enseignant. En effet, les problèmes de comportements des élèves dans les classes sont une source majeure de préoccupations chez les enseignants novices et même chez les plus expérimentés. Les élèves qui manifestent des comportements dérangeants ont un faible taux d'engagement dans les tâches scolaires et, en conséquence, un niveau de réussite plus bas. En contrepartie, de bonnes pratiques de gestion de classe sont associées à une occurrence moins grande de comportements inappropriés, à plus d'engagement des élèves dans les tâches d'apprentissage et, partant, à une meilleure réussite scolaire.

La gestion de la classe et de la conduite des élèves est donc une dimension pédagogique fondamentale et c'est un mythe de croire que les enseignants efficaces peuvent prévenir les problèmes de comportements en utilisant du matériel excitant ou en mettant en place des activités stimulantes. Il faut aller bien au-delà des contenus à faire apprendre et mobiliser des stratégies de gestion de classe pour prévenir et corriger les comportements inadéquats.

Les comportements, tout comme les savoirs, s'enseignent de manière explicite. Plusieurs travaux de recherche font ressortir un aspect qui a presque toujours été négligé en gestion de classe : les comportements qu'un enseignant veut que ses élèves apprennent doivent non seulement être décrits de manière spécifique, mais aussi être enseignés explicitement et pratiqués. De la même manière que le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome sont des stratégies efficaces pour l'enseignement explicite des contenus, ces mêmes stratégies sont tout aussi appropriées pour l'enseignement explicite des comportements. Il faut d'abord que le comportement désiré par l'enseignant soit observable, c'est-à-dire visible et, par conséquent, formulé de manière positive. Il faut ensuite que l'enseignant exécute lui-même le comportement, qu'il en donne un exemple ou le fasse illustrer par les élèves. Ce comportement sera pratiqué concrètement par les élèves pour qu'ils en saisissent encore mieux les modalités et les nuances, et ce, tant qu'il n'est pas maîtrisé. Finalement, l'enseignement devra consolider régulièrement les apprentissages réalisés afin qu'il n'y ait pas de « rechute ».

Par ailleurs, l'enseignement explicite des comportements peut être compris comme un système d'intervention qui intègre deux mécanismes fondamentaux en interaction : les *interventions préventives* et les *interventions correctives*. Il faut souligner que sans la dimension préventive, le correctif ne fonctionnera pas. En effet, un enseignant qui ne ferait que « discipliner » sa classe aurait tôt fait de produire toutes sortes de comportements de résistance, d'opposition ou d'agressivité chez ses élèves. De la même manière, sans les interventions correctives, la dimension préventive ne fonctionnera

pas plus. Il arrive un seuil critique où l'enseignant, au-delà de toutes les mesures prises pour le prévenir, doit mettre fin au comportement indésirable de l'élève. Il doit alors intervenir s'il ne veut pas que la situation dégénère, qu'il perde son « vecteur d'action » et que tout le groupe soit emporté dans la tourmente.

Nous pouvons définir la pédagogie comme étant l'ensemble des actions que l'enseignant met en œuvre dans le cadre de ses fonctions d'« instruction » et d'éducation d'un groupe d'élèves dans la classe. Ces comportements de l'enseignant visent à créer et à maintenir un certain ordre pour que l'apprentissage des contenus et l'éducation adviennent. Par « ordre », on entend une organisation suffisamment structurée pour qu'un groupe d'élèves puisse être réceptif mentalement et affectivement aux contenus que l'enseignant veut leur faire apprendre et aux valeurs qu'il veut leur inculquer.

Leçon 9. L'approche réflexive, un outil nécessaire, mais insuffisant

L'approche réflexive est un concept qui a connu et continue de connaître en éducation une grande popularité. Donald Schön[19], dans son célèbre ouvrage *Le praticien réflexif* publié en 1983, a contribué à diffuser ce concept et à lui opposer, en contraste, la rationalité instrumentale. Véritable pavé dans la mare, cet ouvrage a marqué un tournant important en éducation au point où il est devenu, à mon avis, un paradigme désormais dominant dans les facultés d'éducation.

Grosso modo, la rationalité instrumentale renvoie à cette idée de la détermination des moyens pour atteindre des fins. Il y aurait de meilleurs moyens pour atteindre des fins et ces moyens, révélés par la science, sont appliqués aux situations concrètes en vue de résoudre les problèmes. Analysant le travail du professionnel (médecin, architecte, etc.), Schön montre que celui-ci n'est pas un technicien qui applique mécaniquement les connaissances théoriques issues de sa formation lorsqu'il fait face à des cas problématiques dans sa pratique. Au contraire, dans son action, il est un acteur qui suppute, cherche à comprendre, délibère, réfléchit en vue de prendre une décision. Il n'adopte pas une posture applicationniste comme si la solution aux problèmes avait déjà été trouvée en amont, mais réfléchit concrètement dans l'action pour trouver une solution à un problème souvent difficile à cerner. Ce virage paradigmatique, diront certains, a permis aux facultés d'éducation de se donner une nouvelle légitimation pour aborder la formation pratique des enseignants. Réfléchir sur sa pratique est devenu le leitmotiv de la formation notamment dans le cadre des stages pratiques d'enseignement.

Il faut reconnaître que les critiques adressées par Schön à la rationalité instrumentale ont touché la cible. En fait, probablement qu'on a été beaucoup trop loin dans divers secteurs professionnels, en mettant de l'avant une sorte d'« algorithmisation » de l'agir des acteurs en situation. Certes, nombre de problèmes ne présentent pas de solutions toutes faites prédigérées, ils nécessitent d'être réfléchis et construits avant d'être solutionnés. En ce sens, la rationalité instrumentale comporte forcément des limites. Mais Gage (1978) dont les travaux pourraient être associés à la rationalité instrumentale avait pourtant pertinemment souligné cela dans son ouvrage au titre évocateur *The scientific basis for the art of teaching*. Il mentionne que beaucoup d'art est nécessaire pour traduire le contenu à enseigner en leçons spécifiques. En effet, tout enseignant doit prendre des décisions sur la quantité de contenu qui sera présenté à un moment donné, sur la façon dont il sera présenté, sur comment la pratique guidée sera menée, sur comment les erreurs spécifiques commises par des élèves spécifiques seront corrigées, sur le rythme et la durée de la leçon et sur comment ils travailleront avec différents élèves[20]. Bref, moult décisions doivent être constamment prises par l'enseignant.

Cependant, si l'approche réflexive est une idée intéressante, elle pose un certain nombre de problèmes, particulièrement dans le domaine de la formation des enseignants. En effet, il y a quand même un espace où la rationalité instrumentale apparaît absolument nécessaire. Imaginons, par

[19] Schön, D. (1984) *Le praticien réflexif*. Traduction française. Montréal : Logiques

[20] Cité par Rosenshine, B. (2008). Systematic Instruction. In T. L. Good (Ed.) *21st Century Education: A Reference Handbook.* California: SAGE Publications, 08.2007.

exemple, un enseignant qui a à évaluer, à planifier son enseignement, à donner de la rétroaction à ses élèves, à faire de la pratique guidée. Ce sont des gestes concrets qu'un enseignant mobilise dans le cadre de son travail. Il y a des manières de les exécuter qui sont plus efficaces que d'autres et qui devraient être conservées et faire partie du répertoire de bonnes pratiques d'une formation professionnelle. Comme l'enseignement est un métier finalisé, comprenant un ensemble de gestes précis orientés vers l'apprentissage et l'éducation des élèves, il y a des éléments ou des dimensions techniques qui sont propres à ce métier. Chercher à identifier les meilleures pratiques fait partie de cette quête instrumentale légitime et incontournable d'une profession. Il ne faut pas oublier qu'un médecin suit un protocole précis pour faire une chirurgie, un dentiste pour traiter une carie, un psychologue pour intervenir verbalement de manière à maintenir la relation avec son patient. Ce sont précisément des savoirs et des savoir-faire constitutifs d'une base de connaissances qui seront intégrés dans leur formation. Une formation à l'enseignement ne peut se réduire à proposer aux jeunes candidats de tout inventer ou à les conscientiser, elle doit aussi les entraîner à exécuter correctement des gestes professionnels précis.

La rationalisation instrumentale du métier m'apparaît donc comme quelque chose d'extrêmement positif au sens où elle évite à l'enseignant (tout comme aux autres professionnels d'ailleurs) d'avoir tout à découvrir à propos de chaque situation. Cependant, on ne peut pas tout rationaliser : certaines situations sont trop complexes et résistent aux solutions toutes faites comme le faisait valoir Gage. C'est évident. Mais il ne faut pas oublier que les situations pédagogiques ne sont pas toutes complexes. Et sur ce point précis, tout se passe comme si, dans les facultés d'éducation, on avait jeté le bébé avec l'eau du bain. On a eu tellement peur d'aller trop loin sur le plan de la technicisation qu'on a refusé d'emblée de reconnaître toute dimension technique à ce métier, et ce, au profit de l'approche réflexive. Cette dernière implique, à la limite, que chaque micro-situation devrait entraîner la mobilisation de l'approche réflexive pour trouver comment l'enseignant doit agir. En fait, l'effet pervers de la réflexivité ainsi comprise est de se construire à chaque fois sur le vide, d'avoir tout à inventer séance tenante et non de prendre appui sur une base de connaissances constituée.

On a donc oublié d'insister sur le fait que l'approche réflexive suppose que si on veut réfléchir un tant soit peu sérieusement sur une situation professionnelle problématique, on doit s'appuyer sur une base de connaissances constituée. Il y en a une dans les diverses sphères professionnelles, médecine, architecture, optométrie, etc. Toutefois, en raison du refus des acteurs en sciences de l'éducation de reconnaître l'importance et l'existence d'une base de connaissances en enseignement, il reste que l'approche réflexive est réduite à devenir un soliloque, une sorte de réflexion sur soi-même avec soi-même dans son rapport au travail. Ce repli sur soi n'est absolument pas une façon professionnalisée d'aborder l'approche réflexive, mais plutôt le retour furtif du sens commun, des préjugés et des limites du sacro-saint savoir d'expérience.

Au fond, le fonctionnement de cette approche est l'analogue d'un travail de la métonymie. Je m'explique. Une métonymie est une figure de style utilisée en littérature et qui consiste à ce qu'une partie d'un objet puisse être prise comme représentant le tout. Par exemple, si tu vois un bateau à voile au loin sur la mer, tu dis : « Regarde là-bas, une voile à l'horizon ». La partie, la voile, est prise pour le tout, le voilier. Même si c'est une figure de style, on comprend ce que la personne veut dire et on ne confond pas vraiment la partie et le tout. Dans le cas de l'approche réflexive en éducation, je considère cependant qu'il y a une confusion entre la partie et le tout. Une partie de l'acte professionnel, l'approche réflexive, est prise pour le tout. En occultant l'importance d'une base de connaissances, l'approche réflexive devient, à proprement parler, le tout. Pourtant, l'approche réflexive n'est qu'une partie du tout, c'est-à-dire du savoir, ou du savoir-faire professionnel de l'enseignant. En effet, il y a aussi les savoir-faire techniques qu'il doit maîtriser dans son métier. Le médecin ne peut pas fonctionner sur le seul mode de l'approche réflexive comme s'il n'existait pas une base importante de savoirs et de savoir-faire constitués pour le soutenir dans sa pratique. On a donc grossi indûment et de façon démesurée, « métonymiquement », l'approche réflexive, pour l'appliquer mur à mur à l'enseignement. Cela s'est fait au détriment de la recherche d'une base de connaissances et de savoir-

faire qui renvoient à des dimensions techniques du métier, dimensions honnies notamment dans les facultés d'éducation dans le contexte de la critique de la rationalité instrumentale inaugurée par Schön. On a donc eu tort de prendre le prétexte de la critique de la rationalité instrumentale pour évacuer tout savoir-faire technique du métier enseignant. À bien des égards, l'interprétation qui a été faite en éducation de l'approche réflexive aura été un frein important à la professionnalisation du métier d'enseignant, car elle aura favorisé le repli sur soi de l'enseignant qui construit son action sur le vide. En ce sens, la formation à l'enseignement est encore presqu'aussi nulle que celle de mon temps, c'est-à-dire celle d'il y a 50 ans qui nous obligeait à tout inventer en commençant à enseigner et à apprendre les gestes professionnels par essais et erreurs au gré de nos expériences.

Leçon 10. Le tact pédagogique, une manière d'utiliser la méthode

Il y avait quelque chose d'utopique, mais aussi de foncièrement généreux chez Comenius qui appelait de ses vœux, au XVIIe siècle, la création d'un *traité de l'art d'enseigner parfaitement tout à tous* quand il écrivait : *« Nous avons l'audace, nous, de promettre une Grande Didactique, je veux dire un traité de l'art complet d'enseigner tout à tous. Et de l'enseigner de telle sorte que le résultat soit infaillible. Et de l'enseigner vite, c'est-à-dire sans aucun dégoût et sans aucune peine pour les élèves et pour les maîtres, mais plutôt avec un extrême plaisir pour les uns et pour les autres. Et de l'enseigner solidement, et non superficiellement et en paroles, mais en promouvant les élèves à la vraie culture scientifique, littéraire et artistique, aux bonnes mœurs, à la piété*. » (p.33)[21] J'adore cette citation qui nous révèle le fantasme du grand pédagogue et son rêve utopique de pouvoir enseigner parfaitement tout à tous et de consigner tout cela dans un grand traité.

En marge de cela, il y a aussi la réalité implacable du terrain qui nous amène à nous représenter les salles de classe comme des lieux comportant une dynamique fort complexe. Les enseignants sont en effet confrontés à toutes sortes d'incidents à gérer qui se produisent en même temps, situations qui renvoient parfois aux difficultés d'apprentissage, aux rythmes différents des élèves, aux inconduites des uns, aux besoins urgents d'attention des autres. Des événements inattendus, des distractions et des interruptions menacent sans cesse de perturber le cours normal des activités, tant et si bien que les leçons ne se déroulent pas nécessairement selon le plan prévu.

Le problème de la *relation théorie/pratique* est ici tragiquement posé. Que faire, quand d'une part, nous avons besoin d'une théorie complète à la Comenius, d'une sorte d'algorithme comprenant une série finie et non ambiguë d'opérations permettant d'enseigner tout à tous et, d'autre part, un contexte complexe d'enseignement, la pratique, qui résiste désespérément à se laisser quadriller de la sorte ? Pour la *théorie*, nous disposons maintenant de travaux de recherche qui permettent de faciliter l'enseignement des contenus et de gérer la conduite des élèves. L'enseignement explicite est, dans le contexte actuel, l'approche qui semble la mieux fondée pour s'approcher un peu de la théorie fantasmée par Comenius. En fait, pour utiliser une analogie bien canadienne, l'enseignement explicite est l'analogue du plan de match d'une équipe au hockey sur glace. L'entraîneur prévoit des stratégies, mais dans le feu de l'action, il doit revoir constamment ce qui a été prévu à la lumière des réactions de l'adversaire.

Que faire donc, quand la théorie est forcément incomplète pour aborder la complexité du réel et que des décisions d'action doivent être prises urgemment ? C'est précisément ici que le concept de *tact pédagogique*, élaboré pour la première fois par Herbart[22], prend tout son sens et offre sa plus grande pertinence.

Comment Herbart définit-il le *tact pédagogique* ? Pour lui, le tact se situe précisément *entre la théorie et la pratique*. On ne peut, souligne-t-il, s'attendre à déduire de la théorie ce qui doit être fait dans tel cas

[21] Comenius, J. A. (1952). La grande didactique. Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous. Trad. : J. B. Piobetta. Paris : Presses Universitaires de France. (Publication originale en 1657.)

[22] Herbart (1776-1841), philosophe et pédagogue allemand, successeur de Kant, a publié en 1806 son grand traité de pédagogie, traduit en français en 1894 sous le titre *Pédagogie générale déduite du but de l'éducation.*

précis de la pratique, car la théorie par définition « *néglige tout le détail, toutes les circonstances individuelles* » (2007, p. 24). Plus encore, *« […] une application aussi parfaite des règles scientifiques exigerait un être surnaturel […] »* (Ibid., p. 25). Nous n'en sommes pas encore là, l'enseignant ne peut se transmuer en Dieu pédagogue ! De même, on ne peut se fier davantage à l'expérience individuelle, la pratique comme on l'appelle communément, car celle-ci est forcément limitée aux seuls cas rencontrés par un enseignant dans le contexte précis, mais trop étroit de son travail. Selon Herbart, l'expérience seule n'engendre que la routine au sens où elle est forcément la répétition d'un éventail très limité de solutions apportées par un même individu en réponse aux problèmes rencontrés dans sa situation. En conséquence, la pratique seule ne représente qu'une « *expérience extrêmement bornée.* » (Ibid, p. 24). Si, d'une part, l'enseignant ne peut s'appuyer, sur la théorie trop imparfaite, ni, d'autre part, sur son expérience assurément insuffisante, il lui faut donc se baser sur autre chose, sur une sorte de moyen terme entre la théorie et la pratique. Le tact serait précisément cette « *faculté rapide de jugement et de décision* » (Ibid., p. 25) et constituerait en quelque sorte « *le régulateur direct de la pratique* » (Ibid., p. 25). Cette sensibilité à ce qui se passe dans la situation même ne donne cependant pas pour autant une garantie de justesse de la décision d'action. En effet, comme le souligne Prairat (2017) en reprenant Herbart, le tact n'est pas infaillible et on ne saurait en effet trouver absolument et avec une parfaite justesse ce qu'il y a lieu de faire pour chaque cas individuel[23].

Il est important de noter que le tact en tant que faculté rapide de jugement et de décision dans l'action ne mobilise pas un processus délibératif qui nécessite d'analyser en profondeur le contexte, de poser un jugement critique, d'inventorier les options possibles, d'en peser le pour et le contre. Cela me semble plutôt être du ressort de l'analyse réflexive qui réfléchit sur l'action. Même si cela peut être nécessaire dans certaines situations, par exemple, comme dans les cas d'inconduites majeurs d'un élève (on parle alors d'un plan d'intervention), il reste que l'analyse réflexive est un processus qui exige trop de temps. La situation en temps réel de l'enseignant commande cependant un jugement immédiat et une action prompte, conditions essentielles du tact pédagogique. La plupart du temps, il s'agit plutôt de saisir immédiatement, d'un « coup d'œil », ce qui se passe et d'agir. Par exemple, sur le plan de l'apprentissage des contenus, Herbart souligne que : *« Le tact pédagogique consiste surtout à discerner quand il faut abandonner un élève à son allure lente, et quand, il convient, au contraire, d'aller vite. »* (Ibid., p. 29). Cette forme de sensibilité immédiate aux choses et aux êtres permet de juger le *moment favorable* pour intervenir, ce que les Grecs désignaient sous le nom de *Kairos*.

Cette sensibilité, cette capacité de percevoir sur le champ permet en outre de calibrer finement l'agir *entre l'excès et le défaut*, entre le trop et le trop peu. C'est précisément ce qui ressort à la lecture de l'ouvrage d'Agathon intitulé *Les douze vertus d'un bon maître*[24], quand il établit minutieusement la liste des comportements que l'enseignant doit adopter ou éviter pour pratiquer chacune des vertus. On y repère pour chacune d'elles un *« ni trop ni trop peu »* dans ses prescriptions. On en conviendra, attendre le moment *favorable*, appliquer l'intensité *nécessaire*, poser le geste *approprié*, énoncer la parole *adéquate*, faire preuve d'un agir *raisonnable*, maintenir la proximité ou la distance *suffisante*, utiliser la fermeté ou la souplesse *adaptée,* ne renvoient pas à des moyennes statistiques ni à des gestes codés dans une méthode. Ces expressions désignent plutôt la place singulière et essentielle qu'occupe le tact pédagogique dans le travail quotidien de l'enseignant[25]. Tout se passe comme si le tact correspondait à la réplique de génie et non à celle, communément appelée, de « l'esprit de l'escalier », c'est-à-dire à celle que l'on rétorque à soi-même, mais trop tard, une fois que la situation est malheureusement passée.

[23] Prairat, E. (2017). Éduquer avec tact. Paris : ESF.

[24] Agathon (1834). *Les douze vertus d'un bon maître par M. de La Salle instituteur des Frères des écoles chrétiennes expliquées par le Frère Agathon*. Avignon, France : Séguin Aîné.

[25] Bissonnette, S., Gauthier, C., Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves et des comportements en classe et dans l'école.* Montréal *:* Chenelière éducation.

Le tact s'apprend-il ? Ici, encore une fois, les propos d'Herbart sont intéressants : le tact se forme d'abord par la pratique au sens où ce que nous apprenons dans l'action exerce une pression sur nos dispositions pour agir. *« En d'autres termes : c'est par la méditation, par la réflexion, par la recherche, par la science que l'éducateur doit préparer, non pas tant ses actes futurs dans des cas particuliers* [nous ajoutons, ce que la théorie ne peut garantir]*, **que lui-même*** (nous soulignons) […]. » (2007, p. 26). Au regard du tact, l'étude et la recherche servent donc au maître [non pas à délibérer, ajoutons-nous], mais plutôt à former ses ***propres dispositions à agir***, c'est-à-dire à affiner sa sensibilité, son tact. « […] *Dans la pratique même, celui-là seul apprend l'art qui a appris la science auparavant par le travail de la pensée […] et **qui a déterminé à l'avance les impressions futures que l'expérience devrait faire sur lui**.* (Nous soulignons) » (Ibid, p. 27). En ce sens, cette « sensibilité travaillée » par la théorie diffère du sens commun qui se rapproche trop des clichés reproduits par l'intuition immédiate. Elle diffère aussi du processus de délibération de l'analyse réflexive qui réfléchit sur l'action.

Elle se rapprocherait peut-être de ce que les sportifs appellent la *visualisation* lorsqu'ils se préparent mentalement à une compétition contre un adversaire qu'ils ont déjà affronté. Tout se passe comme s'ils se mettaient mentalement dans la condition de vivre l'événement avant même que la situation se produise. C'est ainsi qu'ils semblent créer leur disposition à agir, ce qui est fort différent d'un processus de délibération. De la même façon, l'enseignant avec tout son bagage accumulé (ce qu'il a vécu, lu, réfléchi), visualise sa classe, il se voit enseigner aux élèves et les imagine réagir. Dans ce film qui se déroule sous ses yeux, sa *disposition à agir prend forme sans doute quelque part entre le trop et le trop peu.*

Si une méthode formalisée comme l'enseignement explicite est essentielle, le tact de l'enseignant s'avère un compagnon tout aussi important pour assurer l'instruction et l'éducation des élèves.

Conclusion

Comme je le mentionnais au tout début, j'ai fait le choix de l'enseignement il y a cinquante ans et j'ai cru longtemps avoir fait le mauvais choix. Le côté positif de l'affaire est que j'en suis arrivé petit à petit à comprendre non seulement pourquoi on ne pouvait répondre à mes attentes à cette époque (la recherche en enseignement commençait à peine), mais aussi à prendre connaissances des études sur les bonnes stratégies pédagogiques validées par la recherche.

J'ai maintenant l'impression d'avoir bouclé la boucle et de pouvoir enfin offrir un héritage pédagogique pertinent aux étudiants en formation à l'enseignement et aux enseignants en exercice. Gilles Deleuze, un philosophe qui m'a appris beaucoup à une certaine époque de ma vie, soulignait l'importance des lignes de fuite, non pas au sens de fuir ou d'abandonner notre situation, mais plutôt de tracer un autre chemin, soit celui qui corrige les erreurs passées et colmate les oublis. Cet autre chemin, c'est celui ouvert par Rosenshine et tant d'autres qui m'a conduit vers l'enseignement explicite.

Au terme de cette longue quête professionnelle, je vous invite donc à prendre cet autre chemin, soit celui qui, comme le disait à l'époque Castaneda, est un chemin qui a du cœur. Il permet de mieux instruire et éduquer les élèves.

Merci !

Bibliographie

Agathon (Frère). (1834). *Les douze vertus d'un bon maître par M. de La Salle instituteur des Frères des écoles chrétiennes expliquées par le Frère Agathon*. Avignon, France : Séguin Aîné.

Angers, P. (1976). *Les modèles de l'institution scolaire*. Trois-Rivières, Qc : Centre de développement en environnement scolaire.

Bertrand, Y., Valois, P. (1980). *Les options en éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème.* Coll. Formation et profession. Québec : Presses de l'Université Laval.

Bissonnette, S., Gauthier, C., Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves et des comportements en classe et dans l'école.* Montréal : Chenelière éducation.

Comenius, J. A. (1952). *La grande didactique. Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous*. Trad. : J. B. Piobetta. Paris : Presses Universitaires de France. (Publication originale en 1657)

Demeuse, M., Crahay, M., Monseur, C. (2005*). «* Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ? ». In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Ed.). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation.* Bruxelles : De Boeck. (pp. 391-410).

Doyle, W. « Classroom Organization and Management » *in Handbook of Research on Teaching. A Project of The American Educational Research Association*. 3e éd. Édité par Merlin C. Wittrock. New York, MacMillan Publishing Company (1986). p. 392-431.

Gage, N. L. (1978) *The Scientific Basis for the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press.

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

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages.* Paris : De Boeck.

Gauthier, C., Martineau, S., Malo, A., Desbiens, J.-F. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.* Québec : Presses de l'Université Laval et Éditions De Boeck, Belgique.

Gutek, G.L. (1974). *Philosophical alternatives in education*. Chicago: Loyola University of Chicago, Charles E. Merrill.

Herbart, J.B. (1894). Principales oeuvres pédagogiques de Herbart. *Pinloche, A. (Trad.)* Lille : Tallandier.

Joyce, B., Weill, M. (1972). *Models of teaching.* Toronto: Prentice-Hall.

Kessler, A. (1964). *La fonction éducative de l'école. École traditionnelle/école nouvelle*. Fribourg, Suisse : Éditions universitaires.

Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms.* New York : Holt, Rinehart and Winston.

Mauxion, M. (1901). *L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart.* Repris en 2013 par Forgotten Books.

Parias, L. H. (Ed.) (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France.* Paris : Nouvelle Librairie de France. Tomes 1-2-3-4.

Paquette, C. (1976). *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Laval : NHP.

Prairat, E. (2017*). Éduquer avec tact*. Paris : ESF

Rosenshine, B., Stevens, R. (1986) « Teaching functions » *in Handbook of Research on Teaching. A Project of The American Educational Research Association*. 3e éd. Édité par Merlin C. Wittrock. New York, MacMillan Publishing Company (1986). p. 3-36.

Rosenshine, B. (2008). Systematic Instruction. In T. L. Good (Ed.) *21st Century Education: A Reference Hand-book.* California: SAGE Publications, 08.2007.

Schön, D. (1984) *Le praticien réflexif*. Traduction française. Montréal : Logiques

Shulman, L.S. (1986) « Paradigms and research programs in the study of teaching : a contemporary perspective » *in Handbook of Research on Teaching. A Project of The American Educational Research Association*. 3e éd. Édité par Merlin C. Wittrock. New York: MacMillan. p. 3-36.

Publications sur le sujet

Gauthier, C. (2020). *Propos d'un pédagogue.* Les Presses de l'Université Laval.

Gauthier, C. , Bissonnette, S., & Bocquillon, M. (2022). *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bocquillon, M., Gauthier, C., & Bissonnette, S. (Eds). (2019). L'enseignement explicite : une approche pédagogique efficace pour favoriser la réussite du plus grand nombre. Numéro thématique de la revue "Apprendre et enseigner aujourd'hui", *8* (2).

Nouvelles

Les C@fés de l'INAS

Découvrez le dernier C@fé de l'INAS consacré à Clermont Gauthier, professeur émérite à l'Université Laval (Québec), avec qui Marie Bocquillon (Université de Mons) a discuté de l'évaluation de la formation des enseignants.

Mémoire sur l'enseignement explicite (Baco, 2022) récompensé par une mention spéciale du Prix Maystadt (ARES)

Le 27 janvier 2023, Christophe Baco a obtenu une mention spéciale pour son mémoire de Master intitulé « Évolution de la mise en œuvre de l'enseignement explicite par une institutrice primaire soutenue par un dispositif de formation et de coaching – Une étude de cas » par le jury du Prix Philippe Maystadt organisé par l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES).

Dans la continuité des travaux de Bocquillon (2020), ce mémoire a permis, via une démarche d'observation objective et outillée, de mettre en évidence l'impact de séances de coaching à l'enseignement explicite sur les pratiques d'une enseignante souhaitant se former à cette approche pédaogique. Il propose des pistes pour améliorer le dispositif de formation à l'enseignement explicite étudié.

Vous souhaitez vous former à l'enseignement explicite ?

Pour répondre aux demandes des équipes souhaitant se former à l'enseignement explicite, notre équipe de recherche propose des formations à la demande à destination des écoles fondamentales et secondaires. En fonction des demandes, ces formations peuvent porter sur l'enseignement explicites des contenus (gestion des apprentissages) et/ou des comportements (gestion de classe).

L'équipe de recherche a également mis sur pied un Certificat d'Université en enseignement explicite des contenus et des comportements (initiation) à destination des enseignants intervenant dans l'enseignement maternel, primaire et secondaire. Celui-ci sera à nouveau organisé durant l'année scolaire 2023-2024.

Présentation vidéo du Certificat d'Université : https://www.youtube.com/watch?v=ZGM1hmSsRsI&t=1s

Témoignages d'enseignantes ayant réalisé ce Certificat d'Université : https://www.youtube.com/watch?v=iwyIuGEvM-I

Pour plus d'informations sur ces formations et le Certificat d'Université en enseignement explicite, vous pouvez consulter le site www.enseignementexplicite.be et contacter l'équipe à l'adresse inas.formation@umons.ac.be

Nouveau site Internet

Nous avons le plaisir de vous informer de la mise en ligne d'un site Internet dédié à l'accompagnement des enseignants et des autres professionnels. Sur ce site, vous trouverez des ressources, des vidéos et des recherches pour les maitres de stage, les mentors, les coachs, les superviseurs…

www.accompagnementprofessionnel.be est réalisé en partenariat avec la HEH.be - Haute École en Hainaut, la Haute Ecole Provinciale de Hainaut-Condorcet et la Haute École Albert Jacquard

https://www.facebook.com/profile.php?id=100087438630214

@AccPRO_INAS

www.accompagnementprofessionnel.be

Numéros précédents

Baco, C., Derobertmasure, A., & Bocquillon, M. (2021). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages, 1*, 3-20. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16141.67046/1

Baco, C., Derobertmasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2021). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et Apprentissages, 2*, 3-30. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2

Baco, C., Derobertmasure, A., & Bocquillon, M. (2022). Initial teacher training: proposal of a competence reference framework for cooperating teachers / mentor teachers. *Teaching & Learning, 1*, 3-21. DOI: 10.13140/RG.2.2.18658.20169/1

Canzittu, D. (2022). Un cadre théorique pour penser l'orientation tout au long de la vie dans un monde VUCA. *Enseignement et Apprentissages, 3*, 3-17. DOI: 10.1080/03069885.2020.1825619

Simon, L., Bricteux, S., & Carosin, E. (2022). Enjeux du PECA en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Enseignement et Apprentissages, 4*, 3-9.

Rollin, B. (2022). Objectifs, forces et faiblesses des open-badges dans l'enseignement supérieur. *Enseignement et apprentissages*, *5,* 3-15.

De Stercke, J. (2022). Vers un tronc commun pour la formation continue des pompiers du Hainaut ?. *Enseignement et Apprentissages, 6*, 3-18

Sites thématiques

Le site www.approcheorientante.be est destiné aux acteurs de l'orientation : les enseignants et leurs élèves, le personnel des centres PMS, les parents et les chercheurs. Il contient une banque d'outils orientants gratuits et téléchargeables. Vous y trouverez également des repères théoriques, des ressources pour la formation ainsi que l'actualité de la recherche en orientation conduite par l'Institut d'Administration Scolaire.

Le site www.enseignementexplicite.be est destiné aux enseignants, aux formateurs d'enseignants, aux chercheurs et à toutes les personnes intéressées par les pratiques de gestion des apprentissages et de gestion de classe efficaces. Il contient des outils gratuits et téléchargeables, des publications et des vidéos sur l'enseignement explicite, une approche pédagogique dont l'efficacité sur l'apprentissage des élèves a été démontrée via des recherches menées en salles de classe.

Le blog https://ecole-cinema.blogspot.com/ a pour ambition de poursuivre la réflexion sur le thème « L'école à travers le cinéma » entamée avec l'ouvrage « *L'école à travers le cinéma. Ce que les films nous disent sur le système éducatif* » coordonné par A. Derobertmasure, M. Demeuse et M. Bocquillon et paru chez Mardaga en 2020, à travers d'autres publications, des listes de films sur l'école ou la formation, des mémoires, des colloques...

www.accompagnementprofessionnel.be. Ce site Internet dédié à l'accompagnement des enseignants et des autres professionnels. Sur ce site, vous trouverez des ressources, des vidéos et des recherches pour les maitres de stage, les mentors, les coachs, les superviseurs…

www.accompagnementprofessionnel.be est réalisé en partenariat avec la HEH.be - Haute École en Hainaut, la Haute Ecole Provinciale de Hainaut-Condorcet et la Haute École Albert Jacquard

https://www.facebook.com/profile.php?id=100087438630214

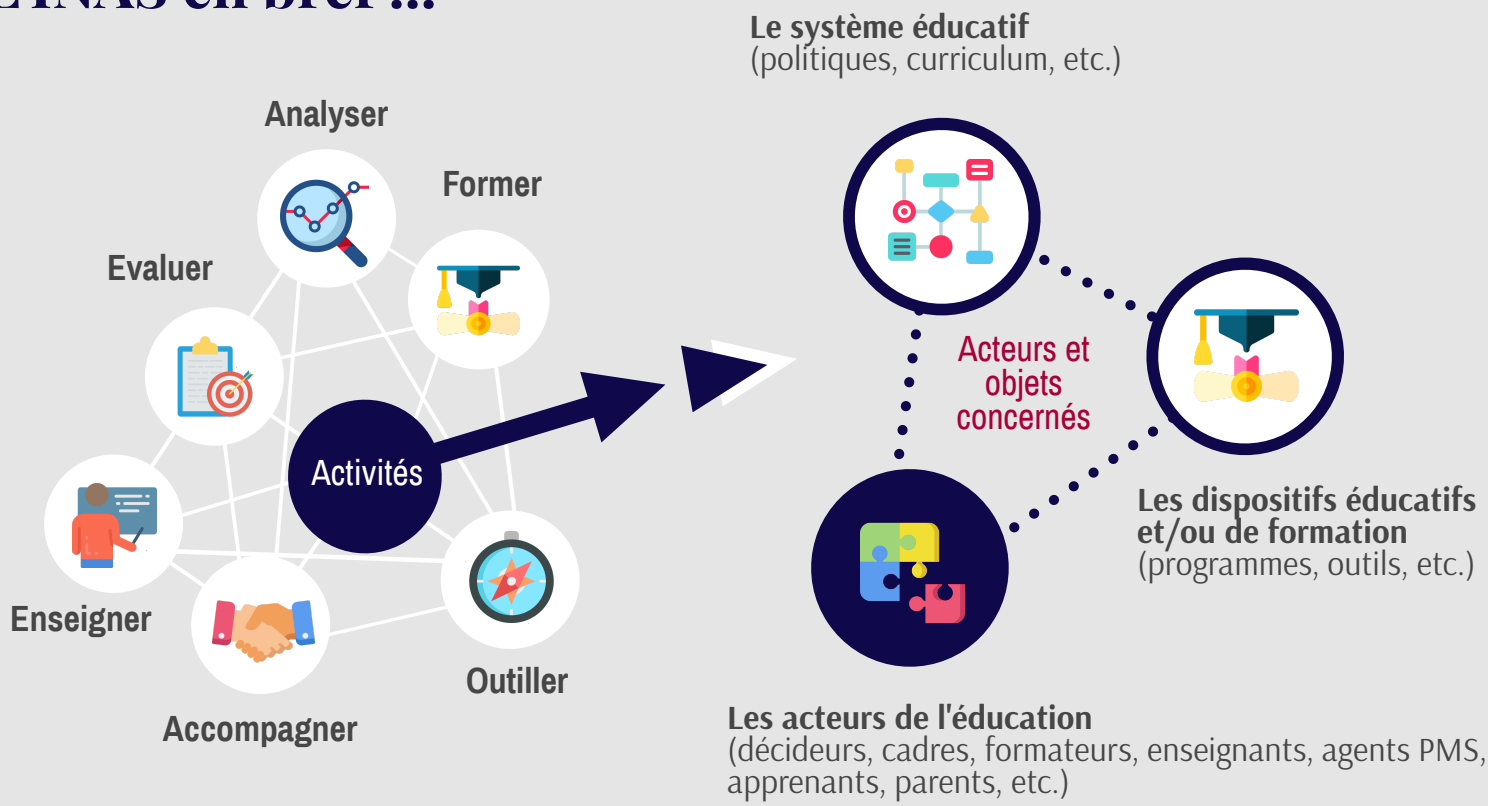
@AccPRO_INAS

Institut d'Administration Scolaire

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

UMONS Université de Mons

L'INAS en bref ...



Institut d'Administration Scolaire
Place du Parc, 18
B - 7000 MONS
www.umons.ac.be/inas

Suivez INAS_UMONS sur

http://inas-umh.blogspot.com/
https://ecole-cinema.blogspot.com/