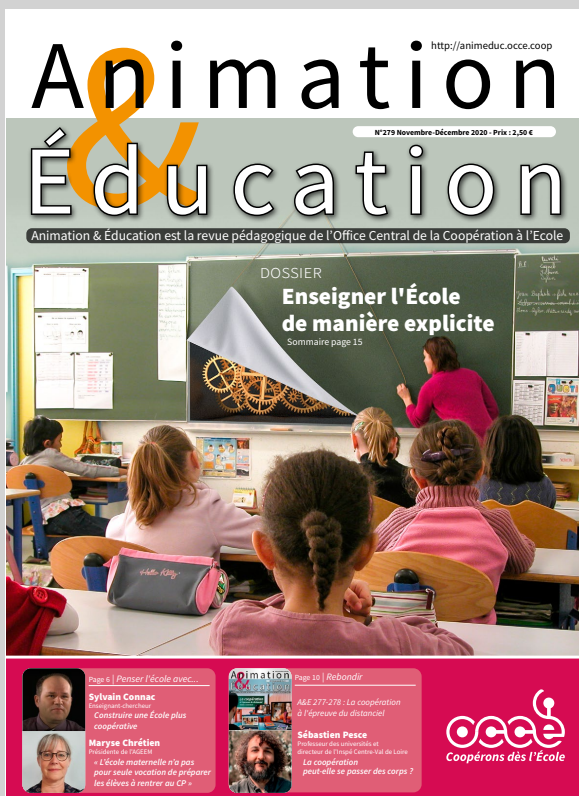


Animation Éducation



Jean-Yves Rochex |
Traquer implicites et
malentendus

Paru en page(s) : 16-19
dans le No 279 d'A&E



Animation & Éducation est la revue pédagogique de l'**Office Central de la Coopération à l'École**

www.occe.coop



Enseigner plus explicitement, c'est...

Traquer implicites et malentendus

tout en proposant des contenus signifiants et porteurs d'apprentissages

S'appuyant sur les résultats de travaux autour de la question des inégalités d'accès aux apprentissages menés au sein du réseau Reseida⁽¹⁾, Jean-Yves Rochex détaille les enjeux sociocognitifs d'un enseignement plus explicite et montre pourquoi la place et le statut des contenus et des enjeux de savoir sont au cœur de cette démarche.

Le souci d'une pédagogie dite « explicite » ou, selon une formule qui me paraît plus pertinente, d'« enseigner plus explicitement », relève de deux approches différentes. D'un côté⁽²⁾, des travaux anglo-saxons – sur lesquels je reviendrai – conjuguent une psychologie d'inspiration comportementaliste et une visée de mesure de l'efficacité des pratiques enseignantes. De l'autre, des thèses de sociologues français (Pierre Bourdieu) ou britanniques (Basil Bernstein) affirment, dès les années 1960-70, que la construction des difficultés et inégalités scolaires repose pour une part importante sur ce qu'on pourrait appeler un délit d'initié : le système éducatif exige implicitement de tous les élèves (voire de leur famille) qu'ils aient ce qu'il ne leur donne pas explicitement, qu'ils puissent mettre en œuvre certaines postures



Jean-Yves Rochex
Professeur émérite à l'université Paris-8
Cofondateur du réseau Reseida

et activités sans que celles-ci ne leur aient été enseignées, sans que l'on ait attiré et entraîné explicitement leur attention sur la nécessité de les mettre en œuvre pour apprendre.

Enseigner plus explicitement : origine et enjeux

Ce qui était alors essentiellement une hypothèse de travail est aujourd'hui largement documenté par des travaux portant sur l'ordinaire des classes. Ils montrent qu'il arrive trop souvent que l'ensei-

gnant, consciemment ou non, pré-suppose des élèves qu'ils puissent tous faire quasi naturellement ce que seuls sont à même de faire ceux qui y sont préparés et entraînés dans leur famille : passer de l'explication donnée à un travail ou une production autonome, de la manipulation à la conceptualisation ; reconnaître les enjeux d'apprentissage au-delà de la succession des situations et des tâches ; tirer une règle ou des enseignements généraux d'une observation, d'une comparaison ou d'un classement d'objets, de phénomènes particuliers ; se situer dans le registre de vocabulaire et de langage requis pour cela...⁽³⁾ Par exemple passer de la confection de crêpes en suivant une recette au travail sur ce type particulier de texte qu'est une recette (fait de deux listes dont l'une, celle des ingrédients, n'est pas nécessairement ordonnée alors que l'autre, celle des opérations, doit l'être), ou encore d'un classement de triangles selon leur forme à la reconnaissance et la formulation de leurs propriétés...

Tout cela requiert un travail spécifique qui est loin d'aller de soi. Ce travail est trop souvent soit laissé à la charge des élèves, soit effectué par le maître sans que celui-ci soit certain que tous les élèves le suivent. De même, il ne suffit pas pour les élèves de restituer la leçon, de réussir les tâches ou d'être engagés dans la réalisation de projets pour en comprendre les enjeux d'apprentissage et être à même de les réinvestir dans d'autres situations. Ce hiatus peut être source de graves malentendus s'il ne fait pas l'objet d'un travail explicite en classe.



Des modalités d'adaptation qui renforcent les inégalités d'apprentissage

Ces travaux ont également montré que certaines modalités d'adaptation aux difficultés des élèves, réelles ou supposées, pouvaient conduire à les entériner ou à les renforcer. Tel est le cas lorsque, faute de se fonder sur une analyse et une prise en charge pertinentes de ce qui fait difficulté d'apprentissage pour les élèves les plus démunis, elles conduisent à leur proposer des tâches restreintes, de plus en plus morcelées, qu'ils peuvent effectuer et réussir les unes après les autres sans trop d'efforts, mais au terme desquelles il n'y a pas de réel apprentissage et de réelle construction de savoir.

C'est également le cas lorsque ces modalités conduisent à habiller les tâches de manière à les rendre plus attractives, à les inscrire dans des projets présentés comme plus ludiques ou plus authentiques, sans pour autant modifier ce qui fait difficulté intellectuelle pour les élèves, voire en la renforçant car cet habillage peut brouiller la possibilité pour ceux-ci de se saisir des enjeux propres au travail attendu. Différents travaux montrent qu'une telle logique de restriction ou de brouillage des univers de tâches et de savoirs proposés aux élèves les plus en difficulté s'observe sans doute plus en Zep qu'ailleurs⁽⁴⁾.

Se produisent ainsi dans l'ordinaire des classes des effets de cumul conduisant à ce que les élèves considérés comme « bons » et ceux « en difficulté » – qui appartiennent souvent à des milieux sociaux différents – se voient proposer et

« C'est donc la question de la place et du statut des contenus et enjeux de savoir qui doit être au cœur du souci d'enseigner plus explicitement et de traquer les pédagogies implicites ou invisibles. Mais cette nécessité ne paraît pas devoir être posée d'abord quant aux bonnes pratiques que les uns (décideurs, experts, voire chercheurs) seraient en mesure de prescrire aux autres (...) »

fréquentent des univers de travail et de savoir très différents, inégalement productifs au niveau de l'activité intellectuelle et des apprentissages potentiels, et par là précurseurs de parcours scolaires très inégaux. De plus, ces processus de différenciation et d'adaptation par le bas se produisent le plus souvent à l'insu des élèves, et même des enseignants.

Une vigilance sur les enjeux de savoir

C'est donc la question de la place et du statut des contenus et enjeux de savoir qui doit être au cœur du souci d'enseigner plus explicitement et de traquer les pédagogies implicites ou invisibles. Mais cette nécessité ne paraît pas devoir être posée d'abord quant aux bonnes pratiques que les uns (décideurs, experts, voire chercheurs) seraient en mesure de prescrire aux autres,

ce qui ne signifie évidemment pas que toutes les pratiques se valent. Cette exigence paraît devoir l'être d'abord en matière de vigilance partagée, politique et professionnelle, individuelle et collective. Celle-ci porte sur la place et la nature des enjeux de savoir, et des pratiques d'études dans les situations, les projets, les supports de travail, dans l'enchaînement des tâches et des activités, dans la conception, l'organisation et la régulation des séquences et des progressions que les enseignants et les concepteurs de ressources pédagogiques proposent aux élèves, dans ce qu'en font ou pensent devoir en faire les élèves.

De plus, cette vigilance doit être double et se situer dans deux registres distincts. Dans le premier, elle doit porter sur la conception des savoirs à enseigner, leurs modes de traitement didactique et les rapports au langage ou à la culture écrite⁽⁵⁾ qu'ils requièrent.

Dans le second, elle doit être sociale et porter sur les modes d'échange entre l'enseignant et les différents élèves, avec une attention sur les types d'élèves et les modes de division sociale et sexuée des tâches et du travail qui s'instaurent et qui peuvent conduire les uns à être confinés ou à se confiner eux-mêmes dans des tâches peu productrices d'apprentissages, quand les autres seront sollicités et se mobiliseront sur les tâches qui le sont bien plus. Il s'agit ici d'être attentif, dans les échanges entre élèves ou entre les élèves et l'enseignant, à :

- qui parle à qui, à quel moment et pour dire quoi ? ►►



- ▶ ● Qui rebondit sur quel propos et pour en faire quoi (l'échange conduit-il à affirmer ou à interroger et (ré)élaborer son propre point de vue) ?
- Qui opère ou non, suit ou non les changements de modes de travail et de registres langagiers qui permettent de passer d'un type d'activité à l'autre (d'un travail d'exploration et d'action à un travail d'institutionnalisation et d'explicitation non seulement de ce qu'on y a fait mais des enseignements que l'on a pu en tirer) ?
- Comment s'opère la collaboration ou le partage du travail entre garçons et filles, entre élèves de différents niveaux de performance ? Comment se réalise, dans l'accomplissement d'un projet ou d'un travail collectif, la répartition des différents types de tâches et de leurs différents niveaux d'exigence ?

Traquer implicites et malentendus

Ce souci de traquer implicites et malentendus ne peut se limiter au discours ou à la seule explicitation des consignes à laquelle on le réduit bien souvent, ni se situer seulement au début ou en fin de

séquence. Il se joue et se rejoue dans chacune des composantes et des phases du travail enseignant. Il se joue en amont, dans le choix des tâches et supports de travail proposés aux élèves. Il se joue au cours et non seulement au début de la situation :

- dans la présentation initiale des tâches mais aussi de leurs enjeux et objectifs d'apprentissage (présentation nécessaire mais insuffisante) ;
- dans la saisie et l'exploitation des moments opportuns pour travailler à l'explicitation des procédures que l'on met ou que l'on croit devoir mettre en œuvre, des moments où il est judicieux de s'arrêter de faire pour décrire, expliciter, confronter, voire réorienter les manières de faire et les points de vue.

Il se joue aussi en fin de séquence, dans le travail de conscientisation et de formulation de ce qu'on a fait pour réussir (ou non), de ce qu'on a appris et de ce à quoi on a réfléchi en faisant.

Il se joue enfin, en aval, dans les modalités de tissage des situations et des apprentissages et dans la mise en œuvre de situations et procédures de réinvestissement et

d'évaluation qui ne se limitent pas à une visée ou des exercices de simple contrôle ou vérification, mais qui ouvrent à un au-delà des tâches et des apprentissages. Il engage évidemment les enseignants ainsi que les élèves, qui apprennent d'autant mieux qu'ils explicitent leur manière de faire, les raisons pour lesquelles ils réussissent ou non le travail qui leur est demandé⁽⁶⁾.

On le voit, cette approche diffère notablement de celle de chercheurs tels que Steve Bissonnette, qui relève exclusivement d'une logique de prescription de bonnes pratiques considérées comme efficaces sur la base de travaux d'inspiration comportementaliste ou portant sur le seul traitement de l'information. Centrée sur l'acquisition ou l'entraînement de compétences et habiletés procédurales (« à la fin de la leçon, vous serez en mesure de... »), cette autre approche prescrit une démarche selon laquelle le maître donne l'exemple, montre, agit et pense à voix haute, pour que les élèves puissent faire de même. Celle-ci va des éléments supposés les plus simples (de façon bien souvent discutable) aux plus complexes. Elle se fonde de plus sur des modes de catégorisation des pratiques enseignantes problématiques et peu sensibles à la spécificité des contenus de savoir et à la diversité des contextes d'enseignement. Elle rapproche souvent le souci d'explicitation avec une instruction directe ou un enseignement magistral, pour proscrire les pédagogies « constructivistes ». Or, l'approche de l'explicitation que défend le réseau Reiseda vise plutôt à échapper à ce que j'appelle « les figures imposées du débat pédago-

Sur toutes ces questions d'implicite, explicite, malentendus et inégalités, se reporter également à :

Jean-Yves Rochex,

« **Traquer les implicites pour combattre les inégalités : bonnes pratiques ou vigilance partagée ?** »,

in *Dialogue* (revue du GFEN), n° 162, 2016, p. 37-43.



gique » (tradition contre innovation, centration sur les savoirs *versus* sur l'élève...) afin de conjuguer le souci de traquer implicites et malentendus avec celui de permettre aux élèves d'être en réelle activité intellectuelle sur des contenus signifiants et porteurs d'apprentissages, valant au-delà des situations où ils les rencontrent.

Jean-Yves Rochex

Professeur émérite à
l'université Paris-8
Cofondateur du réseau Reseida

1. Le réseau Reseida (Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages) a été créé en 2001 à l'initiative d'Élisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex (équipe ESCOL-CIRCEFT).
2. Pour une présentation synthétique : Steve Bissonnette, Mario Richard et Clermont Gauthier, « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés », in *Revue française de pédagogie* n° 150, 2005, p. 87-141.
3. Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses universitaires de Rennes, 2011. Ouvrage sur lequel s'appuie largement la suite de cet article.
4. Anne Armand, « Les questions pédagogiques et curriculaires au cœur de la politique d'éducation prioritaire », in *Revue française de pédagogie* n° 177, p. 37-46, 2011.
5. La culture écrite (literacy) ne se réduit pas à sa dimension linguistique ou textuelle, mais inclut des modes d'organisation de l'espace et du temps auxquels les enfants sont aujourd'hui confrontés de plus en plus jeunes et de manière de plus en plus exigeante, sans que cela soit thématiquement relevant de savoirs à construire par l'école chez ceux qui n'en disposent pas ou insuffisamment de par leur socialisation familiale. Lire sur ce point Marceline Laparra et Claire Margolinas, *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe*, De Boeck, 2016.
6. Sur toutes ces questions, se reporter à Jean-Yves Rochex, « Traquer les implicites pour combattre les inégalités : bonnes pratiques ou vigilance partagée ? », in *Dialogue* (revue du GFEN), n° 162, 2016, p. 37-43.

Photo : Franck Castel



Pierre Cieutat

Enseignant, formateur,
doctorant en sciences de l'éducation

Constructivisme et enseignement explicite : *on ne parle pas de la même chose*

Si la coopération n'exclut pas l'explicitation et réciproquement, trop d'instruction directe peut réduire la créativité de l'élève ou le développement de son esprit critique, et trop d'espaces de liberté ou de complexité peut le perdre. Quelle solution ? Analyse de Pierre Cieutat, enseignant, formateur, doctorant en sciences de l'éducation.

Animation & Éducation : Un des débats en science de l'éducation oppose constructivisme et enseignement explicite. Pourquoi cette opposition ?

Pierre Cieutat : La pédagogie explicite, appelé aussi enseignement direct, est un courant venant d'Amérique du Nord s'appuyant sur des méta-analyses (John Hattie) et des recherches autour du projet « *Follow Through* ». Il est porté par des chercheurs comme Clermont Gauthier ou Steve Bissonnette. Sur la base de ces recherches, leur intention est de mettre en avant l'influence de l'enseignant dans la réussite des élèves ; ce que l'on appelle souvent « *l'effet-maître* ». Certains, convaincus par ce courant, ont pu laisser penser que

cette pédagogie remettait en cause la validité de la théorie constructiviste de l'apprentissage (Piaget). Le constructivisme n'est pas une pédagogie, c'est une modélisation, une théorie des processus de l'apprendre. Il institue que l'apprentissage est le résultat d'une rééquilibration qui fait suite à un conflit cognitif. Ce dernier est provoqué par une inadéquation entre ce que le sujet connaît en lui-même et la perception qu'il a d'objets extérieurs. Le constructivisme met en avant la nécessaire participation de l'élève à ses apprentissages. L'art de l'enseignant est de mettre les élèves dans ces situations aussi souvent que possible⁽¹⁾. C'est après le conflit cognitif que la transmission formelle d'un savoir – la