

Extraits¹ de l'article

Un enseignement plus explicite...

Jacques Bernardin (GFEN)

L'idée d'un enseignement plus explicite irrigue les textes officiels, du socle commun [...] aux programmes des différents cycles. Cette préconisation est reprise dans le référentiel pour l'éducation prioritaire : « *Les objectifs du travail proposé aux élèves sont systématiquement explicités avec eux. Les procédures efficaces pour apprendre sont explicitées et enseignées aux élèves à tous les niveaux de la scolarité...* »².

[...] Où se nichent les implicites ?

Plusieurs courants de recherche actuels plaident pour un enseignement plus explicite, de la psychologie cognitive aux didactiques des disciplines, insistant sur les verbalisations et l'explicitation collective des conditions de réussite des tâches³. Dès la maternelle, ils plaident pour outiller tous les élèves des procédures de base indispensables aux apprentissages : repérage dans l'espace, chronologie, catégorisation, attention, compréhension de l'implicite, conscience phonologique, développement de la mémoire de travail.

Les recherches du réseau RESEIDA⁴, maillant les approches didactiques et sociologiques, ont identifié plusieurs zones d'implicites dans les conduites de classe, facteurs de malentendus sociocognitifs⁵. Tout d'abord, outre l'interprétation fréquente des consignes, des malentendus quant à l'interprétation des situations, de ce qu'elles visent : ainsi ces enfants de maternelle qui pensent que l'essentiel à l'école est de faire, réduction de l'activité d'apprentissage à l'effectuation de la tâche à laquelle n'échappent pas bien des élèves plus âgés. Au-delà, on peut avoir compris la consigne sans pour autant être en mesure de mettre en œuvre les moyens adéquats. Sans échange à ce propos, chacun est condamné à la répétition ou à l'abandon lorsque les difficultés perdurent. Enfin, la phase conclusive où il s'agit de s'extraire du contingent pour monter en généralité (phase d'institutionnalisation) est parfois trop vite menée, n'associant que trop peu d'élèves, alors même que ce moment constitue la pierre de touche de l'apprentissage. Pour rendre compte de ce qui contribue à la reproduction des inégalités scolaires, deux processus sont identifiés : la différenciation passive et la différenciation active. Il y a *différenciation passive* lorsque la conduite de classe est « indifférente aux différences », présuppose que tout va d'évidence pour l'ensemble des élèves, dès lors qu'un nombre suffisant d'entre eux répond aux sollicitations. On parle de *différenciation active* lorsque, pour répondre aux difficultés des élèves, on leur simplifie la tâche ou on la fragmente, en les guidant au pas à pas avec une aide accrue : toutes adaptations allant dans le sens du moins pour ceux qu'on estime savoir ou pouvoir moins... qui amplifient les écarts en pensant les réduire. [...]

¹ La totalité de cet article (6 p.), publié dans la revue *Dialogue* N° 160 du GFEN « *Explicitement pour faire comprendre ?* » Avril 2016, pages 21 à 25, peut vous être envoyé sur demande auprès de G.F.E.N.28@wanadoo.fr ainsi que l'article « *Une pédagogie plus explicite* » (13 p.)

² *Priorité 1 du référentiel pour l'éducation prioritaire*, MENESR, p. 4.

³ Cf. Dossier ressource « Enseigner plus explicitement » (2015) <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>

⁴ RESEIDA : Réseau de recherche sur « la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages ». Regroupement interdisciplinaire de chercheurs de plusieurs laboratoires français et francophones, créé en 2001 à l'initiative de l'équipe ESCOL (Education Scolarisation) de l'université Paris 8.

⁵ Rochex J.-Y. & Crinon J. (dir.) (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes, PUR.

Quand expliciter... ou faire expliciter ?

Plusieurs moments facilitent l'installation et le maintien des élèves dans le « cadre instruit », contribuent à l'éclaircissement et à l'appropriation des procédures intellectuelles.

- Le lancement de l'activité nécessite pour l'enseignant d'en présenter les enjeux qui la légitiment (pourquoi ?) mais aussi de concourir à l'appropriation commune de la consigne afin d'éclaircir le but (que s'agit-il de faire ?). Très jeunes, les élèves peuvent être habitués à investir la consigne et faire, collectivement, ce qu'à terme chacun devra faire seul : lecture, reformulation, anticipation de ce dont on va avoir besoin...

- Au cours de la tâche, quand cela s'avère nécessaire, on peut suspendre l'activité pour faire expliciter les procédures amorcées. [...]

- Le temps d'institutionnalisation. C'est le passage du réussir au comprendre, trop souvent éludé (ou pris en main de manière unilatérale par l'enseignant), pour dégager le noyau dur de l'activité et en faire un objet de savoir générique que les élèves pourront transférer dans une situation de même nature. Temps essentiel de la ***prise de conscience***. Pour Piaget, « *Prendre conscience d'une opération, c'est la faire passer du plan de l'action sur celui du langage, c'est donc la réinventer en imagination pour pouvoir l'exprimer en mots (loi du 'décalage' ou du 'déplacement')* »⁶. Travail langagier exigeant qu'évoque également Wallon : « *le réel, pour être objet de connaissance, ne se donne pas directement à voir, il doit être représenté, construit, interprété, faire l'objet d'une élaboration* » et le langage occupe une place centrale dans ce processus⁷. Même insistance de la part de Vygotski pour qui « *la formulation d'un problème et l'apparition d'un besoin de concept (...) peuvent déclencher le processus de résolution du problème mais non garantir qu'il sera mené à bien* ». Seul le langage permet de dégager les traits saillants, de les abstraire, d'en faire une synthèse. « *La prise de conscience, conçue comme généralisation, conduit directement à la maîtrise* »⁸. [...]

Enfin, les temps faisant transition, assurant le tissage entre une séance et la suivante concourent à signifier la continuité des apprentissages dans une temporalité qui déborde le vécu immédiat. Lorsqu'en amont d'une nouvelle séance, les élèves sont invités à faire rappel de la précédente, cela fournit à l'enseignant de précieuses indications sur ce qui a fait réellement trace pour les uns et les autres... invitant parfois à beaucoup d'humilité !

Pour conclure

Une pédagogie active telle que nous l'entendons, soucieuse de dévoiler le dessous des cartes du travail intellectuel, rompt avec l'implicite qui concourt à perpétuer les inégalités mais aussi avec « l'instruction directe » qui met l'apprenant sans coupe réglée du maître à penser.

Avoir le souci de clarifier les choses, de déplier les façons de faire, de dévoiler les procédures : cela revient moins à l'enseignant en préalable des situations d'enseignement qu'aux élèves, *sous sa conduite*, en accompagnement et/ou en conclusion des activités d'apprentissage. Au critère d'efficacité, on pourrait substituer celui de pertinence :

- pertinence sur le plan de la démocratisation, l'explicitation des procédures intellectuelles en permettant l'échange et l'appropriation par tous ;

⁶ Piaget J. (1974), *La Prise de conscience*, PUF.

⁷ Bautier E., Rochex J.-Y. (1999), *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*, Hachette Education.

⁸ Vygotski, L. S. (1934/1985), *Pensée et Langage*, Editions sociales.

- pertinence sur le plan de la formation intellectuelle, dès lors qu'on sollicite le recul réflexif et l'échange critique, qui contribuent à la compréhension partagée, à la durabilité et à la transférabilité des acquisitions.

Nous rejoignons ici la conclusion de Bernard Lahire dans Culture écrite et inégalités scolaires : « *c'est en évitant d'être victime de l'amnésie de la sociogenèse des pratiques scolaires, c'est-à-dire en insistant plus sur les technologies du travail intellectuel (supposant des pratiques langagières spécifiques) que sur les résultats codifiés de savoirs, plus sur les modalités concrètes infimes de l'appropriation des savoirs que sur l'apprentissage mécanique de ces savoirs que l'école peut (dans les limites de son possible) réduire les inégalités face à l'école* »⁹.

⁹ Lahire B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 295.