

Pédagogie explicite ou appropriation des connaissances ?

Maria-Alice Médioni
Université Lyon 2
Secteur Langues du GFEN

De nombreux travaux¹ ont mis aujourd'hui au jour les travers des pédagogies invisibles dénoncées par Basil Bernstein² : l'enseignant le mieux intentionné n'est pas toujours conscient du fait que les situations qu'il propose sont tellement chargées d'implicite qu'elles ne peuvent mener qu'à des malentendus. De là le développement d'une exigence portant sur l'explicitation qui serait garante d'une meilleure compréhension des attendus scolaires et de la réussite souhaitée pour les apprenants.

Comme cela se produit souvent, on assiste à un mouvement de balancier qui, d'une pédagogie s'adressant particulièrement à ceux qui sont les plus familiers des codes de l'école par leur origine sociale, provoque une bascule vers une focalisation sur l'explicitation qui pourrait bien s'apparenter à un leurre. Il faudrait ainsi « mettre les points sur les i » tout de suite pour qu'il n'y ait pas de malentendus, aussi bien à propos de la séquence d'apprentissage que des comportements attendus ! On s'en aperçoit particulièrement dans le cours de langue étrangère où, si l'on en croit certaines préconisations, il faudrait annoncer en préalable, de façon explicite et précise aux apprenants les objectifs et attendus du cours. C'est ainsi qu'on leur assène une série d'étiquettes qui, *grosso modo*, consiste à les avertir qu'il y aura une compréhension orale, une compréhension écrite, puis une production écrite et une production orale consistant la plupart du temps en un débat de type binaire — pour ou contre — la « tâche finale », parfois bizarrement plaquée, étant « évaluée »... par une note, en dernier ressort. Rien de bien neuf sous le soleil pour des apprenants soumis à ce régime de cours en cours, depuis que, CECRL³ oblige, l'accent a été mis sur le travail des différentes activités langagières. Il se pourrait bien que les apprenants prêtent une attention très mesurée à ces avertissements et que leur utilité soit loin de ce qui avait été souhaité par l'enseignant.

Il y a là, me semble-t-il, deux écueils d'importance : l'illusion de la transparence et le danger qui s'y rattache quand l'enseignant le plus attentif pense avoir fait le nécessaire et que si les apprenants ne savent pas s'en saisir c'est qu'ils pêchent par manque d'application, ou pire, ont des problèmes cognitifs. Car l'énonciation de la liste d'objectifs ne peut certainement pas être garante de leur compréhension. Tout comme les consignes qui les accompagnent, même détaillées et explicitées au maximum ne sont pas forcément susceptibles d'outiller l'apprenant : il risque de se trouver aussi perplexe et désemparé face aux conseils préconisés par l'enseignant comme je peux l'être moi-même devant la notice de montage d'un appareil ou d'un meuble que je viens d'acquérir.

Ces explicitations généreuses ne peuvent outiller efficacement les apprenants qui doivent, avant tout, apprendre à décoder, ce qui est la base de l'émancipation, et prendre conscience que plus on explicite, plus cela fait surgir de nouvelles questions. C'est pourquoi les situations les plus porteuses en termes d'apprentissage sont celles qui articulent deux nécessités, celle de l'explicitation et celle de l'énigme.

¹ En particulier les travaux du laboratoire CIRCEFT-E.SCOL : <http://www.circeft.org/?-accueil-escol->

² BERSTEIN Basil, *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, CERI/OCDE, Paris, 1975.

³ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001. En ligne sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

Que faut-il expliciter et comment faut-il le faire ?

La première explicitation me semble concerner le contrat didactique et pédagogique. Ce fameux contrat qui, dans l'ordinaire de l'école, n'est en aucune façon un contrat puisqu'il est, soit totalement implicite, basé sur « *Ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et les comportements de l'élève attendus par le maître* »⁴, soit totalement explicite, sous la forme d'un règlement qui ne lie qu'une des deux parties concernées, les apprenants, obligée de surcroît de le signer ou de le faire signer par les parents. Plutôt que ce pseudo-contrat, il me semble urgent de proposer un vrai contrat mis au jour dans la situation d'apprentissage et auquel les deux parties peuvent se référer. C'est ainsi que la première mise en situation proposée en début d'année va permettre de faire l'inventaire le plus précis possible du vécu et des modalités de travail rencontrées à partir desquels il sera possible de tirer un certain nombre de conclusions⁵. Parmi les éléments identifiés dans la situation vécue : *la confiance*, à travers, par exemple, la façon dont sont reçues les différentes hypothèses, le droit à l'erreur, la possibilité de rectifier, etc. ; *la sécurité*, grâce à l'absence de jugement remplacé par le renvoi des arguments, des divergences, des contradictions et des propositions pour regarder les choses autrement, ou de correction à laquelle on préfère le recours à des ressources diverses pour pouvoir avancer et décider ; *le respect de chacun*, parce que toutes les propositions sont notées par l'enseignant sur une affiche, sans hiérarchie et qu'on n'est pas obligé d'être d'accord, mais obligé de porter la parole du groupe, avec ses variantes ; *le temps*, parce qu'on a le temps de faire et de réfléchir mais que le temps est aussi indiqué et limité pour qu'on ne se perde pas en route ; *le travail avec les autres* qui permet de confronter les idées et d'aller plus loin, de s'entraider et de s'entraîner ; *le choix* auquel on est confronté, mais avec la possibilité de changer d'avis ; *les consignes*, contraignantes, insolites mais qui laissent à chacun la liberté de ses choix, de ses hypothèses, de ses interprétations, qui permettent aussi de travailler parce qu'elles définissent les différentes étapes du travail, rassurent, protègent et incitent à comprendre, à expliciter, à discuter et à écouter les différents points de vue ; *la réflexion*, parce qu'on est invité à se poser des questions, à réfléchir à ce qu'on fait dans un temps réservé pour cela, ce qui permet de mieux comprendre. Ce contrat lie l'enseignant, on le voit bien, puisqu'une fois explicité et validé par le groupe entier, il définit les incontournables de l'ordinaire de la classe, et que l'enseignant, de ce fait, s'engage à apporter l'aide et les ressources nécessaires — confiance, sécurité, respect, cadre de travail — afin que tous puissent travailler dans les meilleures conditions, apprendre et progresser.

Une place pour l'énigme

Et puis, il y a de l'insolite, du *défi*, des *surprises* qui créent des attentes, de l'enjeu et le plaisir. Car il est essentiel pour l'enseignant de créer de l'énigme, au sens où Philippe Meirieu parle de « pédagogie de l'énigme »⁶ : ne pas en dire trop pour préserver le mystère, pour provoquer une activité de questionnement et une recherche des moyens de dire et de comprendre, pour mobiliser l'intelligence et l'énergie et susciter le désir. C'est ainsi qu'une consigne énigmatique au départ — « Que pouvez-vous faire avec cela ? » — va, dans un premier temps, jeter le trouble, puis, petit à petit, mettre en route le questionnement et la recherche... surtout quand les apprenant ont pu vérifier, à plusieurs reprises, lors d'autres situations, qu'il n'y avait pas de danger pour eux... C'est toute la

⁴ Guy Brousseau, « L'échec et le contrat ». *Recherches*, 41, 1980, p.177-182. En ligne sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00483149/document>

⁵ Voir MEDIONI M.-A. (2016). La mise au jour du nouveau contrat pédagogique/didactique. *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*. Lyon : Chronique sociale (pp. 91-98).

⁶ Meirieu, P. *Petit dictionnaire de pédagogie*, article « SENS (donner du) ». En ligne : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sens.htm> .

différence entre l'exécution de la tâche balisée, « explicitée », et le travail, c'est-à-dire l'effort intellectuel d'élaboration et de mise en œuvre de stratégies pour résoudre un problème donné. Jean-Pierre Astolfi parle d'« enrôler » les élèves dans des aventures intellectuelles qu'ils n'entreprendraient probablement pas de leur propre initiative : le développement du « désir de savoir » devient alors le moteur des apprentissages⁷. La tentation de l'exhaustivité ou de l'explicitation totale, la volonté d'aplanir les difficultés peuvent mener, au contraire, à l'affadissement ou à une impression de gavage.

Un travail de conscientisation

Parce que notre objectif est avant tout l'appropriation des connaissances, ce travail d'explicitation doit se faire de manière constante lors de phases de régulation, dans le cours de la situation, où l'enseignant s'assure que tout le monde est présent à ce qui se passe — « C'est bon, c'est compris ? comment pouvez-vous le savoir ? comment faites-vous pour en être sûrs ? » : travail individuel puis mise en commun, travail de secondarisation —, pour que l'on puisse continuer ensemble : « Que faut-il faire pour réussir la tâche ? De quoi avez-vous besoin ? » qui donnent lieu à des récapitulatifs ou des listes de vérification auxquels on pourra se référer pour ne pas se fourvoyer⁸. Sans oublier le retour sur les apprentissages — la phase d'institutionnalisation — où l'on examine ce que l'on a appris, comment et pourquoi. L'enseignant peut apporter des confirmations ou des compléments à ce travail d'analyse réflexive, mais ce sont les apprenants qui doivent verbaliser ces prises de conscience et ces nouveaux savoirs : « *Lorsqu'on parle, ça fait de la lumière* »⁹

L'explicitation, telle qu'elle est présentée ici à travers les quelques exemples choisis, est à la fois objet et moyen de l'apprentissage. Elle porte sur la conscientisation, par les apprenants, des enjeux, des processus et des stratégies, tout au long de la situation d'apprentissage qui vise à leur permettre de construire une posture cognitive, au-delà du contenu de savoir visé : réfléchir, remobiliser, s'engager, prendre des décisions, des risques, coopérer...

⁷ Astolfi, J.-P. 2008. *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF : Paris (p. 228).

⁸ Voir MEDIONI M.-A. (2016). Les listes de vérification – Les pauses méthodologiques. *Op. cit.* (pp. 121-143).

⁹ Oury F. et Vasquez A. (1967) *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.