



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<sup>(1)</sup>, 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<sup>(2)</sup>, 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...<sup>(3)</sup> 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<sup>(4)</sup>.

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<sup>(5)</sup> 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 ? ▶▶