

# Animation

http://animeduc.occe.coop

# Éducation

N°279 Novembre-Décembre 2020 - Prix : 2,50 €

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



Page 6 | *Penser l'école avec...*

**Sylvain Connac**

Enseignant-chercheur

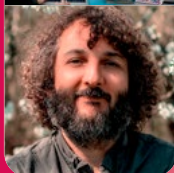
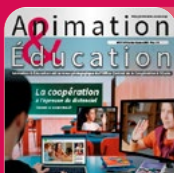
*Construire une École plus coopérative*



**Maryse Chrétien**

Présidente de l'AGEEM

*« L'école maternelle n'a pas pour seule vocation de préparer les élèves à rentrer au CP »*



Page 10 | *Rebondir*

*A&E 277-278 : La coopération à l'épreuve du distanciel*

**Sébastien Pesce**

Professeur des universités et directeur de l'Insp Centre-Val de Loire

*La coopération peut-elle se passer des corps ?*

**occe**  
Coopérons dès l'École



mgen<sup>★</sup>

GRUPE vyv

MA SANTÉ, C'EST SÉRIEUX.

J'AI  
CHOISI  
MGEN

MUTUELLE SANTÉ - PRÉVOYANCE

Perrine Laffont a choisi MGEN pour son action en faveur du sport et de la santé. MGEN une protection santé performante et d'authentiques valeurs de solidarité.

## PERRINE LAFFONT

CHAMPIONNE OLYMPIQUE DE SKI DE BOSSES,  
3 FOIS VICTORIEUSE DE LA COUPE DU MONDE

MGEN, Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale, immatriculée sous le numéro SIREN 775 685 399, MGEN Vie, immatriculée sous le numéro SIREN 441 922 002, MGEN Filia, immatriculée sous le numéro SIREN 440 363 588, mutuelles soumises aux dispositions du livre II du Code de la mutualité. MGEN Action sanitaire et sociale, immatriculée sous le numéro SIREN 441 921 913, MGEN Centres de santé, immatriculée sous le numéro SIREN 477 901 714, mutuelles soumises aux dispositions du livre III du Code de la mutualité. Siège social : 3 square Max-Hymans -75748 Paris CEDEX 15.



# Produire des anticorps pour contenir la gangrène obscurantiste et populiste

Il y a d'abord eu la Covid-19 et son confinement avant que l'arrivée d'une deuxième vague nous entraîne dans l'incertitude. Puis l'ouragan Alex a plongé une partie de la population dans un grand

désarroi, laissant derrière lui des images de désolation insoutenables. Ensuite, l'innommable s'est produit avec ce crime abject et insensé qui nous rappelle douloureusement combien les responsabilités de l'école sont nobles et indispensables.

*« L'éducation à la morale, l'instruction civique, quel que soit le nom qu'on lui donne, pourvu qu'elle soit républicaine, est plus que jamais l'instrument le plus performant que nous avons à notre disposition pour atteindre nos objectifs de paix et de justice sociale. »*

À chaque fois, quelle que soit la nature du fléau, l'école a su faire face. Les enseignants ont montré l'étendue surprenante de leur capacité de résistance, de leur faculté d'adaptation et de leur pouvoir de résilience. À l'OCCE, nous pensons avec force que les principes que nous prônons sans relâche sont aujourd'hui incontournables. Principes et valeurs sont aujourd'hui des mots que certains voudraient faire passer pour désuets ou vides de sens. Pourtant, les voies que nous proposons sont riches et enthousiasmantes, qu'il s'agisse de la formation de citoyens éclairés et libres ou de la pratique régulée, raisonnée et exigeante de la coopération.

Une coopération qui vise à établir une société plus apaisée, plus fraternelle et respectueuse de l'être humain, sans nier ni contraindre les disparités de nos aspirations et de nos jugements individuels.

En donnant aux enfants d'aujourd'hui les clés du savoir vivre ensemble, cette coopération s'emploie à former des citoyens qui, demain, pourront proposer une alternative au monde du chacun pour soi que tentent de nous vendre tous les marchands de certitudes.

Si nous ne pouvons pas nous prémunir contre les maladies ni les catastrophes naturelles, nous avons en revanche la possibilité de produire des anticorps pour contenir la gangrène obscurantiste et populiste qui s'étend inexorablement et dont nous constatons tous les jours les progrès. L'éducation à la morale, l'instruction civique, quel que soit le nom qu'on lui donne, pourvu qu'elle soit républicaine, est plus que jamais l'instrument le plus performant que nous avons à notre disposition pour atteindre nos objectifs de paix et de justice sociale. L'éducation au sens large, permettant à chacun d'acquérir des connaissances et d'appréhender les savoirs, favorisant ainsi la réduction des inégalités, est plus que jamais nécessaire ! Toutes les pratiques éducatives ne permettent toutefois pas d'atteindre ces objectifs, comme en témoigne le dossier de ce numéro invitant à enseigner de manière explicite !

Dans ce monde de plus en plus manichéen, il y a ceux qui donnent des coups pour être plus forts, et il y a ceux qui tendent la main parce que cela nous rend TOUS plus forts. Nous, militants de la coopération, avons fait notre choix depuis longtemps.

**Gérard Royer**

Président de la fédération OCCE

# Sommaire



## Editorial

3

### Produire des anticorps pour contenir la gangrène obscurantiste et populiste

Gérard Royer  
Président national de l'OCCE

## Coopérama

5

### « Mon entreprise sociale et solidaire à l'école », quel impact ?

Thibault Sauvageon  
Délégué général de l'Esper

## Penser l'École avec...

6

### Sylvain Connac

Enseignant-chercheur au LIRDEF à l'université Paul-Valéry de Montpellier

### Construire une École plus coopérative

### Maryse Chrétien

Présidente de l'AGEEM

### « L'école maternelle n'a pas pour seule vocation de préparer les élèves à rentrer au CP »

## Rebondir | A&E n°277-278

10

### La coopération peut-elle se passer des corps ?

Sébastien Pesce  
Professeur des universités et directeur de l'Inspé Centre-Val de Loire

## Échos des éco'coop

12

### Apprendre à jardiner dès la maternelle et développer des gestes éco'responsables

Fabrice Michel  
Coordinateur pédagogique national de l'OCCE

## Échos des Ass. Dept. OCCE

36

### En Ardèche Une pédagogie très nature

Isabelle Samson  
Animatrice départementale OCCE 07

## Arts & Culture

38

### Éducation artistique : vers des lendemains désirables

### En 2021, Théâ fêtera ses 16 ans !

Katell Tison-Deimat  
Coordinatrice nationale Arts-culture OCCE

## Images & Pages

40

### Images

### Le Chien jaune de Mongolie

Isabelle Crenn  
OCCE 78

### Pages

### Dans la steppe mongole

Philippe Paillard  
Président OCCE Centre-Val de Loire

## Abonnement :

Pour vous abonner, rendez-vous sur le site de la revue - <http://animeduc.occe.coop> - ou envoyez le bulletin situé en page 21 de ce numéro.

## Animation & Education

Animation & Éducation 101 bis, rue du Ranelagh - 75016 PARIS - Téléphone 01 44 14 93 30  
Fax 01 44 14 93 42 - Email : [redaction-ae@occe.coop](mailto:redaction-ae@occe.coop) - Site Internet : <http://animeduc.occe.coop> -  
Revue de l'Office Central de la Coopération à l'École, Association reconnue d'utilité publique.  
Président de la fédération OCCE : Gérard Royer - Directeur de la publication : Gérard Royer -  
Rédactrice en chef Marie-France Rachédi - Premier rédacteur graphiste et maquette Robert Touati  
- Secrétaire de rédaction : Côme Tessier - Comité éditorial pour ce numéro : Véronique Baraize (CAN), Camille Biache (CAN), Jean-Jacques  
Bruni (AD 83), Isabelle Crenn (AD 78), Fabrice Michel (Fédération OCCE), Béatrice Musielak (AD 53), Sophie Oury (Fédération OCCE), Philippe  
Paillard (AD 18), Karin Pigeaud (AD 19), Mylène Raljevic (Fédération OCCE), Isabelle Samson (AD 07), Katell Tison-Deimat (Fédération  
OCCE) - Abonnements Gestion Informatique des Stocks, Service Abonnements, BP 93 14110 Condé-sur-Noireau - Impression Corlet Roto,  
ZA les Vallées, 53300 Ambrières-les-Vallées - Responsable médias & partenariats : Nicole Pinbouen tél : 06.19.71.77.68, tarifs préférentiels  
pour les associations fédérées à l'OCCE ou membres de l'ESPER. Dépôt légal à la date parution n° de CPPAP : 1022G82304 ISSN 0395-0840.  
Couverture : Photo et photomontage : © Robert Touati



# « Mon entreprise sociale et solidaire à l'école », quel impact ?

Depuis deux ans, l'Esper<sup>(1)</sup> pilote une étude d'impact social de son dispositif citoyen et entrepreneurial

« Mon entreprise sociale et solidaire à l'école »<sup>(2)</sup>. Retour sur l'expérience et présentation des premières tendances.

## Agir, former et outiller

Permettre au plus grand nombre de jeunes de bénéficier d'une éducation à et par l'économie sociale et solidaire (ESS), c'est le cap suivi par le collectif d'organisations membres de l'Esper, engagées au sein et autour de l'école pour faire vivre les valeurs de la République.

« Mon entreprise sociale et solidaire », créé en 2016, est un des dispositifs phare. Depuis sa création, le collectif<sup>(3)</sup> produit et diffuse des outils pédagogiques, organise des sessions de formation, accompagne des enseignants et des élèves dans la découverte des principes et des entreprises de l'ESS... avec pour perspective de construire une société sociale et solidaire en s'appuyant sur l'École. Depuis sa naissance, dans des collèges, des lycées ou des MFR<sup>(4)</sup>, on compte, chaque année, une centaine de projets de créations d'entreprises sociales et solidaires. Ils permettent aux élèves de découvrir cette économie par la rencontre et l'expérimentation.

## Quels impacts ?

En quatre années d'expérimentation, les objectifs de ce dispositif se sont affinés. Il s'agit plus que jamais de faire découvrir l'ESS, la diversité du monde professionnel, économique, social, de valoriser l'esprit d'initiative et l'engagement et d'accompagner les élèves et les enseignants dans leurs choix, leur orientation.

## Donner de l'ampleur à l'analyse et interroger la pédagogie

Avec la mise en place d'une étude d'impact, le collectif veut comprendre le rôle et l'influence de la pédagogie active mise en œuvre dans « Mon ESS à l'école » auprès des personnels de l'Éducation nationale et des élèves engagés dans un projet. La question majeure étant de comprendre ce que produit chez les élèves et les enseignants – qu'ils créent un bien ou un service ; qu'ils retiennent les thématiques de la solidarité, du développement local, de l'écologie ou qu'ils s'inspirent d'associations, coopératives, mutuelles pour s'organiser – le fait de participer à ce projet ? Et qu'est-ce que cela nous fait dire, nous acteurs éducatifs et de l'ESS ?

## De premières tendances encourageantes

Avec « Mon ESS à l'école », les jeunes et les enseignants découvrent et s'approprient les fondements et les pratiques de l'ESS. On constate des évolutions. 80 % des élèves et des enseignants disaient ne pas connaître l'ESS avant de se lancer dans le projet. Après l'avoir conduit, la majorité peut reconnaître le sigle, être en mesure d'identifier plusieurs principes de l'ESS, comme la coopération et l'intérêt général, ou encore identifier des entreprises de l'ESS. Cette économie est donc peu connue au départ mais cela peut changer !

## L'ESS plaît

90 % des enseignants disent avoir intégré les principes de l'ESS et les avoir utilisés dans leur approche pédagogique. Ils mettent en pratique la coopération, le partage, la prise de responsabilité... et « ça marche » ! L'ambiance de travail s'améliore. Les élèves plébiscitent l'ESS. Plus des deux tiers disent vouloir faire un stage ou travailler dans l'ESS, rejoindre un projet collectif et privilégier une organisation coopérative. Enfin, 98 % des élèves veulent aider les autres ! Un nombre qui parle de lui-même.

**Thibault Sauvageon**

Délégué général de l'Esper

1. L'Économie sociale partenaire de l'école de la République : [www.lesper.fr](http://www.lesper.fr)
2. L'ensemble des résultats de l'étude d'impact seront disponibles en ligne en décembre 2020 : [www.monessalecole.fr](http://www.monessalecole.fr)
3. L'Esper est une association rassemblant 43 organisations de l'économie sociale et solidaire (associations, mutuelles, coopératives, syndicats) agissant dans le champ de l'école et de la communauté éducative.
4. Maison familiale et rurale : <https://www.mfr.fr>



Faire connaître l'Économie sociale, c'est aussi possible avec la **Semaine de l'ESS à l'école**

Toutes les informations sont à retrouver sur <https://semainessecole.coop/>



**Sylvain Connac**

Enseignant-chercheur au LIRDEF  
à l'université Paul-Valéry de Montpellier



# Construire une école plus coopérative

**Que nous enseigne cette période inédite sur la coopération, ses organisations, ses qualités, ses risques et ses exigences ? Comment, malgré de nombreux empêchements, construire ensemble une école plus coopérative ? Penser l'école d'aujourd'hui, c'est, comme le propose le pédagogue et enseignant chercheur Sylvain Connac, répondre à ces questions afin d'appréhender le sens même de la coopération.**

La personne est plus qu'un individu. Être humain, c'est avant tout être en relation. Voilà certainement la principale conclusion que nous pouvons retirer de la période imposée par cette pandémie mondiale. Alors que nos habitudes de vie libérale nous invitaient à la recherche d'intérêts individuels, souvent par l'acquisition rapide de biens de consommation, la nécessaire restriction de nos libertés est venue réinterroger le sens de nos vies. Quelles sont les valeurs premières ? Qu'est-ce que le bonheur ? Pour quoi vivre et dans quelles conditions ? Dans la frénésie d'un monde qui

fonctionne à toute vitesse, qui laisse peu de marge pour les pauses, la lenteur et la recherche de qualité, le bonheur individuel et la paix intérieure peuvent légitimement apparaître comme des biens précieux. Mais quand tout s'arrête, quand les relations physiques ne sont plus possibles, le monde et les représentations de la vie changent. Il apparaît alors que nous ne sommes pas que des individus assimilables à des « *particules de capital* ». Il est donc plus facile de prendre conscience que le bonheur dépend autant de ce que nous vivons individuellement qu'au sein de nos groupes d'appartenance. Il apparaît aussi que le sens des choses provient beaucoup des satisfactions que nous retirons de nos relations. Nous sommes le produit des relations que nous entretenons et en même temps nous cherchons à exister à travers le bien-être que nous procurons aux personnes avec qui nous vivons et que nous apprécions. Vivre n'est pas survivre, mais vivre avec et vivre pour.

## **La dimension sociale de l'être humain**

Ce constat est, me semble-t-il, largement partagé pendant toutes les crises. On trouve cette idée dans la loi du biologiste d'Edward Wilson : « *L'égoïsme supprime l'altruisme au sein des groupes. Les groupes altruistes supplantent les groupes égoïstes.* » Autrement dit, quand tout va bien, l'humanité peut laisser ses individus s'exprimer sans risquer de compromettre son avenir. En revanche, quand la vie se fait rude et dangereuse, c'est la cohésion des groupes

qui apporte les meilleures garanties de survie. Covid-19, incendie de Notre-Dame de Paris, attentats terroristes de 2015, grandes tempêtes (comme Katrina aux USA ou plus récemment Alex en France) et bien d'autres cataclysmes révèlent à chaque fois l'incroyable ferveur des populations, qui se montrent spontanément solidaires, généreuses et altruistes. S'ajoutent à cet engagement direct des structures indirectes et sociales d'aides aux personnes : celles que l'on désigne par le solidarisme et qui se déclinent par l'État-providence (les aides sociales institutionnalisées par des fonds et des organismes créés à cet effet, comme la Sécurité Sociale par exemple), le mutualisme (qui permet une assistance sans avoir à éprouver de la compassion) et l'entraide des proches (familles ou amis) guidée par l'idée de *care*. La dimension sociale de l'être humain, en plus d'être créatrice de sens aux existences, semble lui être inhérente.

### Les relations de l'éducation

Dans les métiers de l'éducation, la relation est également au cœur des attentions. D'abord parce qu'éduquer, c'est transmettre. Or, transmettre, c'est accompagner un savoir jusqu'à ce qu'il soit acquis par celui ou celle à qui on le destine. L'avis de l'autre, ses interrogations et ses résistances sont les préoccupations principales. Ensuite parce qu'éduquer, c'est aussi prendre soin : de soi pour tenir la distance et la route ; des autres surtout pour contribuer à leur émancipation et leur réalisation d'eux-mêmes, individuellement et socialement. Autrement dit, sans relation, l'éducation n'existe pas, elle perd son sens ainsi que toutes ses saveurs. Pendant le confinement, et encore aujourd'hui quand je travaille à distance mes enseignements, ce ne sont pas les supports que je construis qui comptent, mais plutôt les réactions, questions et remarques que les étudiants partagent lorsque nous pouvons échanger sur ces contenus. Pourquoi dit-on qu'enseigner est le plus beau métier du monde ? Parce qu'il est source de nombreuses satisfactions à travers les signes de reconnaissance que nous manifestent les élèves. Indirectement, elles peuvent donner un sens à l'entièreté de notre existence. Certes, point d'angélisme dans nos propos. Nous connaissons la profondeur des abîmes d'une relation trop fusionnelle ou non protégée des névroses excessives et des emprisonnements inhibiteurs réciproques. Mais malgré ces dangers contre lesquels il est possible de se protéger mutuellement, vivre avec et pour d'autres demeure la source principale de sens accordé au métier d'enseignant.

### De nécessaires coopérations

Mais ce qui nous réunit au sein des mouvements qui promeuvent les valeurs coopératives, parmi lesquels l'OCCE occupe une place de choix, c'est qu'enseigner se pense aussi par l'encouragement de relations entre les élèves. Nous pensons et agissons en ce sens. Organiser de la coopération à l'école est source de trois grands avantages : les élèves

apprennent individuellement mieux ; les inégalités sociales qui préexistent à l'école ne se creusent pas ; des liens du collectif se nouent et le solidarisme s'affermi. Nous formulons l'espoir, en plus, que la formation d'enfants et de jeunes coopérateurs participera, une fois qu'ils seront adultes, à une société moins individualiste, plus soucieuse de l'émancipation des peuples et du bien-être des plus vulnérables. C'est pour cela que, malgré les empêchements liés à la distanciation physique, de nombreux enseignants ont continué à organiser des formes de coopération, certes dégradées en raison des gestes protecteurs, mais bien réelles : des conseils coopératifs, de l'aide, de l'entraide, des marchés de connaissances, des jeux coopératifs, des « quoi de neuf ? », du travail en groupe, des démarches de projet en équipe, des ateliers coopératifs...

Notre engagement mérite toutefois de dépasser les adhésions naïves au potentiel des organisations coopératives du travail des élèves. En effet, faire coopérer des enfants ou des adolescents, pour qu'ils apprennent mieux et plus, n'est pas sans risque lorsqu'on les laisse en autonomie. Nos recherches ont pu mettre au jour plusieurs écueils : qu'il y ait trop de bruit ou de déplacements, que certains priorisent la coopération (par exemple travailler avec d'autres) sur ce que l'école leur demande d'apprendre, que d'autres évitent les conflits d'idées (nécessaires pour se construire) en les confondant avec des conflits relationnels (par crainte de perdre des amitiés) et que les plus avancés scolairement soient les seuls qui puissent investir les fonctions coopératives les plus exigeantes et éducatives.

J'ai donc la conviction que la période que nous traversons nous oblige à une double responsabilité dans la valorisation des pédagogies de la coopération : que nous continuions à rappeler l'importance des relations sociales à l'école (verticales et horizontales) et que nous communiquions davantage les conditions apparentes des organisations coopératives. Je pense que ce travail de sensibilisation ne peut pas s'effectuer en théorie. Les belles idées, aussi généreuses soient elles, ne résoudrons pas les freins naturels à la coopération. C'est par le travail authentique et réel avec les élèves, par la diffusion de traces de ce travail et par des formations professionnelles qui montrent concrètement comment la coopération est possible (notamment en la faisant vivre) que nous pourrons construire ensemble une école plus coopérative.

**Sylvain Connac**

Enseignant-chercheur au LIRDEF  
(Laboratoire interdisciplinaire  
de recherche en didactique, éducation et formation),  
département des sciences de l'éducation  
à l'université Paul-Valéry de Montpellier

**Maryse Chrétien**  
présidente de l'AGEEM



« **L'école maternelle** n'a pas pour seule vocation de préparer les élèves à rentrer au CP »

Selon Maryse Chrétien, présidente de l'AGEEM, pour repenser l'école maternelle, il faut aider les enseignants à convoquer leur imaginaire pour faire face au contexte sanitaire, développer leur professionnalisme et faire connaître et reconnaître cette pierre précieuse qu'est l'école maternelle.

**Animation & Éducation** : L'Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques (AGEEM) vient de refermer les portes de son 93<sup>e</sup> congrès national. Quelle est votre première pensée ?

**Maryse Chrétien** : Il ne faut jamais renoncer en ce que l'on croit, en ce pour quoi nous nous battons. Ce rendez-vous annuel aurait pu tout bonnement être annulé mais le conseil d'administration national a choisi de le reporter. Et c'est avec toute la ténacité, l'adaptabilité et la mobilisation sans faille de l'équipe locale de Bressuire que nous avons relevé ce défi. Les congressistes, de par leur présence, leur participation, nous ont témoigné leur confiance, leur encouragement et leur soutien. Comme nous le disait Brigitte Munch dans un entretien<sup>(1)</sup> en mai dernier, il nous a fallu apprendre « à danser avec le risque, pas dans l'ignorance du danger, mais pas non plus dans l'obsession du danger ». C'est selon moi une des leçons du confinement et des mois qui ont suivi. Celle-ci doit nous guider dans la manière d'envisager le métier d'enseignant dans une école contrainte.

**Animation & Éducation** : Quand on regarde l'activité de votre association pendant le confinement et depuis cette période hors norme, on a l'impression qu'elle s'est décuplée.

**M. C.** : Nous avons développé une nouvelle énergie et notre activité s'est diversifiée ; la distanciation physique n'a pas entraîné une distanciation sociale et encore moins une distanciation associative ! Même à travers l'écran, nous avons été reliés par le même engagement dans un lien fort d'humanité. Et c'est ce lien qui nous a fait tenir pour réaliser ce congrès 2020 à Bressuire ; il nous a permis de rebondir, de faire preuve de créativité, d'inventivité. C'est ce même lien que nous avons souhaité entretenir entre les enseignants, ou entre les enseignants et les familles, en développant notre blog<sup>(2)</sup>. Les professeurs ont pu y puiser ou y échanger de nombreuses pistes et ressources pédagogiques pour mener des activités en classe ou à la maison ; ils ont pu aussi se former par eux-mêmes en consultant les contributions de scientifiques, chercheurs, psychologues et enseignants-chercheurs.

En accompagnant les enseignants de maternelle pendant cette période inédite, à la reprise de mai puis de septembre, l'AGEEM a fait connaître et reconnaître cette pierre précieuse qu'est l'école maternelle. Elle est une école en soi avec ses propres objectifs. Les programmes de 2015 prévalent sur les recommandations pédagogiques inscrites dans les circulaires. Il ne faut pas primariser les activités et garder le cap de ces programmes où, notamment, la place du jeu est centrale. Ne pourrait-on rêver que les acteurs de l'école élémentaire s'inspirent de notre école première ?

**Animation & Éducation : Au niveau de l'accompagnement, l'AGEEM a produit un document pour aider les enseignants à se préparer à accueillir les enfants et leur famille à l'occasion du retour progressif à l'école en mai dernier. Pouvez-vous nous en dire plus ?**

**M. C. :** Nous souhaitons apporter des pistes de réflexion et des pistes pédagogiques pour accompagner les enseignants dans cette réouverture d'une école « autrement ». De nouvelles règles et de nouveaux cadres allaient être imposés aux enseignants. Comment allaient-ils pouvoir accueillir les enfants après cette période si spéciale en leur laissant la possibilité d'en parler tout en installant un sentiment de sécurité ? Quel impact aurait le nouveau cadre de travail des enseignants sur leurs gestes professionnels ? Comment enseignants et familles allaient pouvoir consolider ces nouveaux liens créés pendant le confinement ? Comment reprendre l'école, la classe, après cette interruption qui est intervenue à un moment clé dans l'année, « où des acquis s'étaient accumulés et stabilisés, où les progressions pédagogiques faisaient affronter des découvertes décisives pour chaque section, où les routines de classe (rythmes, règles de vie, consignes et formes de travail...) étaient assimilées, où des relations étaient bien établies avec les pairs ». <sup>(3)</sup>

Cette crise sanitaire, ce confinement et cette première reprise très particulière en maternelle ont été l'occasion de réinterroger notre quotidien, nos habitudes, nos routines. Ce nouveau contexte de travail nous a permis de réfléchir au sens de ce que nous faisons et aux modalités d'organisation que nous devons à nouveau envisager.

**Animation & Éducation : En quoi les travaux sur les imaginaires, thématique du congrès qui vient d'avoir lieu, permettent d'alimenter la réflexion sur les finalités de l'école maternelle et le métier d'enseignant ?**

**M. C. :** D'abord, l'école maternelle n'a pas pour seule vocation de préparer les élèves à rentrer au CP. J'insiste sur ce point central, veillons à ne pas la primariser. Notre école maternelle et ses équipes pluricatégorielles doivent se réunir autour d'un objectif commun : l'enfant et ses apprentissages. Ces derniers sont spécifiques dans ces tranches d'âges et ne se limitent pas au lire, écrire, compter, formule faussement attribuée à Jules Ferry. Car comme le rappelait Claude Lelièvre dans un entretien à l'occasion de l'université d'automne 2019 du SNIUPP<sup>(4)</sup>, Jules Ferry estimait que les enseignements dits accessoires concouraient à faire de l'école primaire une école d'éducation libérale. Maintenant, ce qu'ont déclenché le confinement puis la reprise de l'école dans une nouvelle normalité permet de se

réinterroger sur le métier d'enseignant et l'activité enseignante en maternelle. Repenser l'école maternelle, c'est nécessairement convoquer les imaginaires, selon Yves Soulé, parce qu'« ils sont un espace de médiation entre la sensibilité et l'entendement, un espace organisateur de la pensée et un principe productif d'accommodement et d'ajustement ». <sup>(5)</sup> Toujours selon lui, il serait intéressant de travailler sur les différents imaginaires qui concernent l'école et en particulier l'école maternelle ; ceux de l'enseignant, ceux de l'enfant, ceux de la classe en tant qu'espace, ceux des savoirs ou encore ceux des dispositifs et des situations. Si l'on suit les propos de notre conseiller scientifique, les imaginaires de l'enseignant font partie de sa boîte noire ; celle qui condi-

tionne toute sa pédagogie et sa didactique. Dans le modèle des gestes professionnels<sup>(6)</sup>, il est possible de comprendre qu'à partir de son analyse d'une situation et avec ses représentations objectives et subjectives (ses imaginaires), l'enseignant va procéder à des ajustements pour adapter son intervention. C'est bien là que se situe le professionnalisme des enseignants : savoir passer de gestes de métier à des gestes professionnels ; dit autrement, construire un style professionnel à partir de l'interaction entre son imaginaire personnel et l'imaginaire collectif, social et institutionnel, grâce à sa capacité d'entremise.

Parce que le contexte sanitaire nous a contraints, a bouleversé nos habitudes de travail et nos repères, il me semble primordial que les enseignants de maternelle développent toujours plus leurs imaginaires, leur professionnalisme. L'AGEEM continuera à les accompagner au gré des contributions de son conseil scientifique et de ses futurs congrès. Si notre école est une pierre précieuse, alors nos enseignants sont les joailliers, les artisans d'une pédagogie et d'une didactique qui font de notre école maternelle l'école première de notre société.

**Propos recueillis par Fabrice Michel**  
Coordinateur pédagogique national

1. [https://delecolealamaison.ageem.org/wp-content/uploads/2020/05/Comprendre.B.MUNCH2\\_.pdf](https://delecolealamaison.ageem.org/wp-content/uploads/2020/05/Comprendre.B.MUNCH2_.pdf)
2. <https://delecolealamaison.ageem.org/>
3. « Face à l'incertain », par Vivian Bouysse, inspectrice générale honoraire de l'Éducation nationale, introduction de la brochure « AGEEM. COM spécial retour à l'école ».
4. [https://www2.snuipp.fr/publications/fsc\\_publications/306](https://www2.snuipp.fr/publications/fsc_publications/306)
5. Intervention de Yves Soulé au 93<sup>e</sup> congrès de l'AGEEM : imaginaire et créativité de l'enseignant à l'école maternelle, <https://vimeo.com/469748880>
6. [https://journals.openedition.org/educationdidactique/543#xd\\_co\\_f=YTbkZGY1ZWYtMGQ4Ni00MTc1LWExZmEtYzg3MDNkYjUzYmEz~](https://journals.openedition.org/educationdidactique/543#xd_co_f=YTbkZGY1ZWYtMGQ4Ni00MTc1LWExZmEtYzg3MDNkYjUzYmEz~)



A lire en libre accès sur  
[www.occe.coop](http://www.occe.coop)  
dans la rubrique  
"Notre revue | A&E"

# La coopération peut-elle se passer des corps ?

Partant de sa propre expérience et de témoignages d'enseignants, Sébastien Pesce, professeur des universités et directeur de l'Inspé Centre-Val de Loire (Académie d'Orléans-Tours), analyse et questionne les formes de coopération qui ont existé ou émergé lors de la période de confinement.

## Coopérer à distance... retour d'expérience

Peut-on coopérer à distance ? L'expérience vécue au printemps de cette année le montre. Des formes de coopération ont bien existé pendant la crise sanitaire, et dans certains cas ont même émergé à cette occasion. Je partirai de mon expérience, celle d'un universitaire qui a dû, comme beaucoup d'autres, contribuer à la réorganisation du fonctionnement d'une composante (en l'occurrence un Inspé). J'ai fait l'expérience de situations de travail en distanciel qui m'ont semblé coopératives : les interactions se multipliaient, on y percevait davantage d'horizontalité, les prises de décisions s'appuyaient plus qu'auparavant sur des dynamiques collectives. On délaissait le courriel pour privilégier la visioconférence, y compris pour improviser de courts échanges avec un ou deux collègues. Cette évolution a paradoxalement conduit à « réincarner » les relations de travail, en faisant réapparaître des visages et des voix dans des échanges quotidiens qui s'émançaient de la messagerie électronique.

Faire face à la crise nous a poussés à mobiliser l'un des leviers de la coopération : la délibération. Nous nous engageons dans des réunions dont l'objet était de dépasser des obstacles organisationnels et pédagogiques qui semblaient d'abord insurmontables. La délibération, processus central de la coopération, devenait un levier non pas essentiel mais souvent unique, celui qui nous permettait de sortir des situations de crise. Ainsi nous avons coopéré au sens au moins d'un « penser ensemble », davantage que d'un « faire ensemble ».

## Du côté de l'école : un coup d'arrêt à la naïveté de l'idéal numérique ?

Nous avons tous entendu des collègues enseignants évoquer une expérience similaire. Des enseignants stagiaires, dans le premier degré, ont fait le choix de limiter la durée des séances synchrones, en distanciel, mais en ont fait un outil pour créer du collectif, privilégier les interactions. Certains ont radicalement repensé leur manière d'enseigner, convaincus que la simple transposition de modes d'enseignement classiques n'était pas envisageable. D'autres, en revanche, parce qu'ils ne parvenaient pas à recréer les conditions de l'interaction ou du travail en groupes, se sont contentés d'un enseignement descendant (enregistrement de capsules vidéo ou dépôt de cours rédigés).

Parallèlement, un discours « officiel », pro-numérique, est apparu très vite après le début du confinement : il présentait la crise comme une opportunité pour « *parfaire nos compétences numériques* ». Il allait parfois jusqu'à présenter le numérique pédagogique comme un moyen de faire non pas aussi bien mais mieux qu'en présentiel. Cet idéal n'est pas nouveau : que l'on parle du distanciel ou de l'utilisation des tablettes dans la classe, certains sont convaincus que l'adaptation de l'école aux nouvelles technologies permettra de réduire les inégalités, en facilitant l'individualisation de l'enseignement. C'est ce vieux discours qui est d'abord réapparu, et qui a notamment accompagné les premières annonces relatives aux états généraux du numérique.

Mais un contre-discours, issu du terrain, a rapidement émergé. Il est venu contrecarrer cette présentation. Il a affirmé l'urgence du retour en classe, défendant que le présentiel était la norme et le distanciel tout sauf un idéal. Ce dernier est plutôt une « fatalité », pour reprendre l'une des réponses proposées dans le questionnaire mis en ligne dans le cadre des états généraux du numérique<sup>(1)</sup>. Si la posture critique que cela révèle est plutôt rassurante, les arguments qui l'accompagnent ne vont pas toujours dans le



*« Si l'on est convaincu que la coopération est le moteur de l'apprentissage, il est difficile de considérer le distanciel comme autre chose qu'un pis-aller. (...) Coopérer, ce n'est pas simplement penser ensemble ; c'est aussi manipuler, toucher, pointer, développer une attention conjointe, produire une œuvre caractérisée par sa matérialité... »*

— Sébastien Pesce —

sens d'une défense de la coopération scolaire ou des pédagogies actives. Étrangement, ces arguments se sont notamment organisés autour d'une défense, probablement plus ou moins consciente, de la forme scolaire.

### **Le présentiel, condition de la forme scolaire ?**

Depuis quelques semaines, on voit passer dans nos messageries des articles dans lesquels les auteurs s'inquiètent de l'effet du masque sur les cordes vocales des enseignants<sup>(2)</sup>. Ce ne sont là non pas des pédagogues qui parlent, mais des médecins dont les propos trahissent une certaine conception de l'école : l'enseignant sur son estrade, face à ses élèves, forçant sur sa voix pour que son message porte.

C'est une représentation similaire de l'école qui est apparue (bien sûr parmi d'autres) au fil des débats sur le distanciel<sup>(3)</sup> : il n'y était pas question d'apprentissage, mais d'un enseignement fondé sur un *face-à-face* pédagogique et dont le ressort (unique ?) serait la voix de l'enseignant. Ici, point de coopération : les principaux outils de la pédagogie se limiteraient à la parole, la voix, les mimiques, les gestes de l'enseignant... C'est au nom de cette même conception de l'enseignement que le masque est aujourd'hui régulièrement critiqué. Je ne nie bien sûr pas l'importance de la rencontre entre des visages, et je partage l'inquiétude, notamment, des enseignant·e·s de maternelle. Il n'en reste pas moins que l'un des arguments avancés pour dénoncer les limites du distanciel a été celui-ci : il faut revenir en classe pour retrouver notre bonne vieille forme scolaire, redonner tout son pouvoir à l'enseignant<sup>(4)</sup>.

### **Une coprésence physique et des corps comme conditions de l'apprentissage**

Si l'on est convaincu que la coopération est le moteur de l'apprentissage, il est difficile de considérer le distanciel comme autre chose qu'un pis-aller. Depuis plus d'un siècle,

l'éducation nouvelle nous montre que coopération et apprentissage ont une base physique, matérielle : coopérer, ce n'est pas simplement penser ensemble ; c'est aussi manipuler, toucher, pointer, développer une attention conjointe, produire une œuvre caractérisée par sa matérialité... Philosophie et sciences cognitives nous montrent depuis des décennies que la pensée, l'apprentissage, la conceptualisation dépendent du fait d'avoir un corps<sup>(5)</sup>. Pourtant, nous restons engoncés dans une représentation archaïque de l'apprentissage : il se déploierait exclusivement dans des cerveaux. Si l'on s'en tient à cette conception informationnelle de l'enseignement (enseigner, c'est transmettre des messages), alors point besoin de corps, d'interactions, ni de coprésence physique pour coopérer et apprendre.

L'école de grand-papa, celle du tableau noir et du tablier, du professeur tout-puissant sur son estrade, peut probablement être transposée sur les écrans. Comme le suggèrent les promoteurs du distanciel, elle sera peut-être même un peu moins mauvaise. Mais comment croire à une numérisation durable de l'école si l'on vise la coopération scolaire au sens fort ?

**Sébastien Pesce**

1. « *Diriez-vous du numérique dans l'éducation qu'il est plutôt : une "fatalité" de notre époque ; un atout ; un défi à relever ; une contrainte ; une transformation à accompagner ?* »
2. Voir par exemple « *Les enseignants masqués ne tiendront pas !* », tribune du Pr. Desuter, laryngologue, publiée sur [lesoir.be](http://lesoir.be) le 7 septembre 2020.
3. Voir par exemple « *Même un cours virtuel est préférable à une fausse présence* », tribune publiée sur le site du Monde le 28 avril 2020.
4. C'est une toute autre conception de l'éducation que défendent les articles publiés dans le précédent numéro d'*Animation & Éducation*.
5. Selon l'expression utilisée par Shapiro. Malheureusement, la réalité de ce phénomène est largement ignorée par la version réductrice des sciences cognitives qui est la plus médiatisée aujourd'hui.



## Apprendre à jardiner dès la maternelle et développer des gestes éco'responsables

En septembre 2020, dans l'école maternelle Méhul de Pantin, en Seine-Saint-Denis, au lendemain de l'hommage rendu à leur directrice Christine Renon, disparue tragiquement un an auparavant, les élèves de MS-GS de Sabrina Henni ont réinvesti une partie de la cour de récréation pour relancer un projet dont le confinement et la crise sanitaire avait eu provisoirement raison<sup>(1)</sup>. Incursion au cœur de cette expérience<sup>(2)</sup>.

En agrémentant un jardin hors-sol de plantes variées et en semant des fleurs et des légumes, les apprentis jardiniers de cette classe de moyenne et grande section de Seine-Saint-Denis entament une année de sensibilisation à la saisonnalité des cultures et à la consommation de fruits et légumes, ainsi que des apprentissages dans le domaine de l'écologie et du développement durable.

À l'occasion d'une animation « je plante, je sème » organisée le mardi 22 septembre par Carré Serre<sup>(3)</sup> et la ferme de Galley de Saint-Denis, avec le soutien de l'OCCE, les élèves de

Sabrina Henni ont pu se familiariser avec de nombreux termes liés au jardinage ou à la description d'une plante et de son cycle de vie. Dans un premier temps au travers d'une découverte sensorielle de quelques plantes aromatiques. Puis en pleine action, en préparant le substrat versé dans les différents bacs et en plantant ou semant des plantes, des arbustes fruitiers, des légumes et des fleurs.

Avant que ce jardin soit nourricier et puisse déclencher des débats notamment autour de la saisonnalité, la classe de Sabrina Henni s'est rendue au marché pour découvrir d'une part que bon nombre d'aliments pouvaient être achetés sans emballage plastique ou boîte de conservation, et d'autre part que tous les fruits et légumes présentés dans les supermarchés du secteur n'étaient pas à l'étalage. Un moyen d'aborder la saisonnalité des fruits et légumes mais aussi l'impact que peut avoir la consommation non raisonnée de ces aliments sur l'environnement.

### Développer le lien école-famille créé pendant le confinement

Pour Sabrina Henni, l'activité de jardinage a plusieurs intérêts. Le premier est de réapprendre aux élèves à rester concentrés sur une activité, à partager avec les autres ou à attendre son tour ; des aptitudes qu'ils semblent, selon elle, avoir perdues pendant le confinement – ou tout du moins

qui se développent moins aisément depuis. Le jardin, ses activités directes et toutes celles que Sabrina Henni envisagent en périphérie sont aussi l'occasion de maintenir et de cultiver le lien qui s'est créé entre elle et les familles pendant le confinement et jusqu'aux vacances d'été. De nombreux parents ont réalisé l'importance de la coéducation pour les enfants. Ils communiquent plus avec l'enseignante, parfois même avec des outils informatiques qu'ils ont dû apprendre à maîtriser, et participent plus volontiers, en plus grand nombre, à des activités comme celles associées au jardin.

### Agir pour un monde durable et viable

À ces objectifs visés par le projet s'en ajoutent encore d'autres tout aussi importants : réduire ses déchets en consommant moins d'aliments emballés, emballés ; respecter le mieux possible la saisonnalité des fruits et des légumes ; découvrir à travers l'utilisation d'un lombricomposteur que certains aliments peuvent être recyclés et contribuer à la fertilisation du jardin ; découvrir des techniques de culture raisonnée respectueuses de l'environnement, grâce à la visite d'un lieu d'exploitation agricole ouvert ; gérer efficacement les besoins en eau des plantes ; découvrir de nouveaux goûts et de nouvelles saveurs. Autant d'occasions pour aider ces élèves d'aujourd'hui à devenir des personnes avisées, douées d'es-



prit critique et capables d'agir pour un monde durable et viable. Dans ce contexte si particulier que nous vivons depuis mars 2020, il est primordial de mener des activités en extérieur pour être au contact des éléments et de la nature. Cela contribue autant au développement des enfants qu'à leur épanouissement.

**Fabrice Michel**

Coordinateur pédagogique national

1. Voir « Échos des éco'coop », A&E 276 de mai-juin 2020, p. 10-11.
2. Voir le reportage sur ce projet réalisé par Radio Immo en partenariat avec les Jardin de Gailly : <https://radio.immo/video/266999-Fabrique-la-ville-durable> (à partir de 20 minutes et 6 secondes).
3. <https://www.carreserre.com/>

Publicité

# Carré Serre

## Le printemps se prépare dès maintenant !

OFFRE FERTILE : PROFITEZ D'UN PACK TOUT-EN-UN À PRIX RÉDUIT

### CARRÉ POTAGER 1m<sup>2</sup>

Rapide et facile à monter

Bois issu des pins du Nord certifiés PEFC

Sans traitements chimiques  
Sans risques d'échardes

Longue durée de vie  
(de 10 à 15 ans minimum)  
et garantie 5 ans

**349€<sup>TTC</sup>**  
~~449€~~

Offre réservée aux adhérents de l'OCCE pour toute commande passée avant le 15/01/2021

### ET SES ACCESSOIRES



**OLLAS JAMET**  
Irrigation naturelle écologique et économique



**SACHETS DE GRAINES**



**TERREAU BIO**

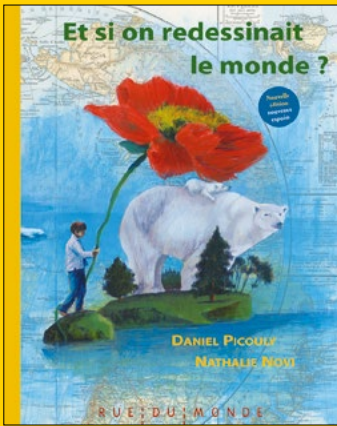


**LIVRET MÉMOPIQUE**  
Fiches, conseils et astuces



POUR PLUS D'INFORMATIONS

**WWW.CARRESERRE.COM**  
**INFO@CARRESERRE.COM**



Daniel Picouly / Nathalie Novi

Sept ans après, ce somptueux album revient en librairie, enrichi et augmenté, vêtu d'une nouvelle couverture, pour nous dire qu'il y a urgence à redessiner le monde.

Dès 8 ans, 48 pages, 21 €



Laurana Serres-Giard  
Nathalie Dieterlé

Que ne lui a-t-on pas mis sur le dos à propos du coronavirus ! Voici un portrait documenté de l'animal qui fait l'objet du plus grand trafic d'animaux au monde. Pour savoir, comprendre et mieux défendre la biodiversité.

Dès 6 ans, 32 pages, 16,50 €

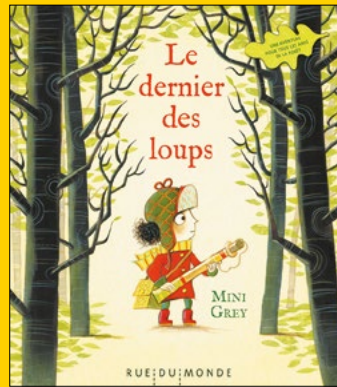


Kotimi

Un album exceptionnel de 168 pages (!) où l'illustratrice nous raconte le Japon de son enfance... Des textes très brefs, facile à lire pour découvrir une culture et une enfance différente.

Dès 6 ans, 168 pages, 18,80 €

Mini Grey  
La petite Rouge part chasser. Elle arrive dans une maisonnette. Elle y découvre un loup, un lynx et un ours, les derniers du pays... De retour à la maison, Rouge n'a qu'une hâte : replanter une immense forêt. Une version verte du Petit Chaperon rouge.



Dès 4 ans, 40 pages, 16 €



Collectif ELLAS EDUCAN  
Mariona Tolosa Sisteré

Un album souriant, documenté et ludique. Le coronavirus y est bien sûr évoqué mais c'est tout l'univers des virus qui est raconté à hauteur d'enfance. Toute une culture scientifique autour des questions les plus sensibles que les enfants ont aujourd'hui dans la tête.

Dès 7 ans, 32 pages, 16,50 €

Des nouveautés pour votre classe et vos enfants



Quelle année noire ! C'est la première fois, en bientôt 25 années d'existence que Rue du monde en appelle à votre soutien.

Comment agir ? Utilisez, offrez nos livres, faites les vivre ! Achetez-les

dans les librairies indépendantes, si elles rouvrent, ou sur leurs sites. D'autres livres pourront ainsi naître... Merci et hauts les cœurs !

## GAGNEZ 50 LIVRES

Pour rester en contact, envoyez-nous vos coordonnées à [contact@ruedumonde.fr](mailto:contact@ruedumonde.fr) 10 noms tirés au sort recevront 5 livres !



Ne manque-t-il point une préposition dans ce titre ? Non ! C'est bien « d'enseigner l'École » plus explicitement dont il est finalement question dans les contributions des enseignants-chercheurs, linguistes, psychologues, sociologues et pédagogues à ce dossier. Pour évoluer dans l'univers scolaire, il faut détenir les clés de ses codes, de son langage, de sa culture, de ses stratégies pour acquérir et mobiliser les savoirs scolaires et répondre ainsi à ses attendus particuliers... Or, toutes ces connaissances, toutes ces stratégies ne sont pas également maîtrisées par les élèves – notamment par ceux issus de milieux éloignés de cet univers – lors de leur entrée à l'école maternelle et pour certains, et c'est cela le plus curieux, tout au long de leur parcours scolaire. Ces clés font encore trop souvent partie de ce que les sociologues nomment « *le curriculum caché* », entretenu par une pédagogie de l'implicite qui véhicule nombre de sous-entendus et malentendus. Enseigner de manière explicite, c'est donc donner les clés et traquer ces implicites, ces malentendus. Ce souci, nous explique Jean-Yves Rochex<sup>(1)</sup>, « *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.* »

La question du « *que doit-on expliciter ?* » étant soulevée, celle du « *quand expliciter ?* » également abordée, il reste celles du « *qui doit expliciter ?* » et du « *comment ?* » Les rédacteurs et rédactrices expliquent pourquoi ces points font débat en science de l'éducation et également pourquoi celui-ci est vain ! En effet, l'enseignement explicite ne se limite pas à une seule méthode, une seule pédagogie. Elle n'est pas le monopole d'un seul laboratoire de recherche, d'un seul courant de pensée ! L'enseignement explicite revêt des formes multiples, autorise – voire encourage, nécessite – des approches variées. Seul l'objectif majeur, le but ultime à atteindre doit être commun : permettre à tous les élèves, quels que soient leurs acquis initiaux, l'outillage dont ils sont au départ pourvu ou le milieu dont ils sont issus, d'apprendre à apprendre, pour lire et comprendre le monde, et tracer ainsi le chemin de leur émancipation par les savoirs !

**Marie-France Rachédi**

1. In *Enseigner plus explicitement c'est... Traquer implicites et malentendus tout en proposant des contenus signifiants et porteurs d'apprentissages*. Jean-Yves Rochex est professeur émérite des universités et cofondateur du réseau Reiseda. Article pages 16 à 19 de ce numéro.

## Sommaire

- 16 | Enseigner plus explicitement, c'est... Traquer implicites et malentendus tout en proposant des contenus signifiants et porteurs d'apprentissages**  
Jean-Yves Rochex, Professeur émérite à l'université Paris-8, Cofondateur du réseau Reiseda
- 19 | Constructivisme et enseignement explicite : on ne parle pas de la même chose**  
Pierre Cieutat, Enseignant, formateur, doctorant en sciences de l'éducation
- 22 | Expliciter le pourquoi mais aussi le comment apprendre**  
Jacques Bernardin, Président du GFEN
- 24 | Explicitation et réduction des inégalités scolaires**  
Patrick Rayou, Professeur des universités, Circeft-Escol
- 26 | Les pratiques d'étayage au service de l'enjeu d'explicitation**  
Laurent Lescouarch, Professeur des universités en sciences de l'éducation et à l'Inspé de l'université de Caen-Normandie
- 28 | Quand les usages scolaires du langage brouillent les enjeux du langage pour apprendre**  
Élisabeth BAUTIER, Professeure en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8, Circeft-Escol
- 30 | Réduire les inégalités, c'est donner les clés du savoir à tous les enfants**  
Sylvie Cèbe, Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'université Clermont-Auvergne
- 32 | Apprendre à comprendre L'explicite dans Narramus : théorie ou réalité ?**  
Élodie Lerch-Cheval et Séverine Plagnet, Professeures des écoles
- 33 | Des pratiques d'explicitation pour former des élèves réflexifs**  
Myriam Wallstein, conseillère pédagogique dans le Bas-Rhin



*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 ? ►►



- ▶ ● 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<sup>(6)</sup>.

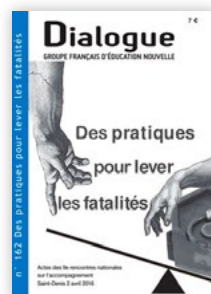
On le voit, cette approche diffère notablement de celle de chercheurs tels que Steve Bissonnette, qui relève exclusivement d'une logique de prescription de bonnes pratiques considérées comme efficaces sur la base de travaux d'inspiration comportementaliste ou portant sur le seul traitement de l'information. 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<sup>(1)</sup>. C'est après le conflit cognitif que la transmission formelle d'un savoir – la



leçon – est très efficace, car l'enseignant va répondre à des questions que les élèves se posent. Suivi d'entraînements, cela a pour effet d'accompagner le rééquilibrage cognitif de l'élève et la mémorisation de ces nouvelles connaissances. L'élève connaît alors une « *équibration majorante* », gage d'un apprentissage stable<sup>(2)</sup>.

Le mouvement de l'enseignement explicite nord-américain, appelé aussi « *instructionniste* », insiste sur la primauté de la transmission magistrale des savoirs scolaires par l'enseignant et ignore la nécessité d'un conflit cognitif pour l'élève. Il met les élèves en position de « *regardez-moi, suivez-moi, faites comme moi et vous apprendrez* ». C'est une pédagogie impositive et magistrocentrée. Elle fonctionne – c'est-à-dire qu'elle est efficace – certainement pour quelques élèves mais pas tous.

Par ailleurs, l'efficacité des apprentissages ne peut être le seul critère dictant les gestes professionnels d'un enseignant, qui est aussi un éducateur. L'école a pour mission de transmettre des savoirs pour raisonner mais aussi d'éduquer nos enfants à devenir des personnes citoyennes, responsables, avec les connaissances nécessaires<sup>(3)</sup>. Le savoir est une donnée extérieure validée par un collectif savant. Il ne se négocie pas. Il ne peut pas être inventé par les élèves. Il est enseigné. À l'inverse, l'apprentissage stable ne peut être imposé aux élèves par un enseignant qui « *modèle* »<sup>(4)</sup> l'élève. Il peut être dangereux d'adopter des modes d'enseignement aboutissant à une représentation du savoir comme immuable et certain. L'école man-

***Les pédagogies actives laissent, a priori, plus de possibilités à l'élève pour exercer son esprit critique, pour devenir citoyen, pour s'interroger sur le monde que le seul mode d'enseignement de l'instruction directe. Cependant, rien n'empêche un enseignant de varier les approches.***

querait sa mission d'éduquer des citoyens capables de répondre à la complexité de nos sociétés du XXI<sup>e</sup> siècle, qui nécessitent de prendre conscience que c'est l'incertitude qui ordonne notre monde.

Ainsi, introduire plus d'explicitation dans des moments formalisés, des moments d'enseignement, est nécessaire à l'apprentissage, et pour qu'un plus grand nombre d'élèves ait accès à l'objectif de l'enseignant. Mais cela n'exclut en aucun cas le recours aux interactions entre pairs et au conflit cognitif qui peut naître de ces interactions. À l'inverse, l'erreur serait de croire que ce conflit, ou mettre les élèves en activité, est suffisant pour leur permettre à tous d'apprendre. L'explicitation revient à un ensemble de gestes professionnels qui vont insister, faire apparaître aux élèves les enjeux cognitifs de ce qu'ils font (cf. les travaux de l'équipe Escol et d'autres). Ces gestes, qui s'agrègent au final dans une posture d'enseignant, sont à considérer presque indépendamment de la pédagogie sur laquelle s'appuie l'enseignant.

**A&E :** Donc si je résume, **instructionnisme et constructivisme fonctionnent, les deux parviennent à faire apprendre à certains élèves (pas les mêmes peut-être), mais si l'on regarde les propositions méthodologiques de l'un – basé sur le modelage, la répétition de processus... – et de l'autre – la mise en activité d'élèves qui expérimentent, tâtonnent, cherchent ensemble, réfléchissent... –, il semble évident que les deux démarches ne formeront pas les mêmes citoyens ?**

**P.C. :** L'instructionnisme est une méthode pédagogique, le constructivisme est un modèle qui sous-tend des pédagogies plus participatives, moins centrées sur le seul apport de l'enseignant. Comme vous l'indiquez, les pédagogies actives laissent, a priori, plus de possibilités à l'élève pour exercer son esprit critique, pour devenir citoyen, pour s'interroger sur le monde, que le seul mode d'enseignement de l'instruction directe. Cependant, rien n'empêche un enseignant de varier les approches.

Il me semble qu'autre chose est en jeu. Les travaux du sociologue Guy Vincent sur la forme scolaire peuvent nous éclairer<sup>(5)</sup>. L'auteur explique que finalement, il en existe deux : celle qui repose sur un mode de transmission par contrainte et celle qu'il appelle « *l'instruction publique* », issue de la révolution et des philosophes des Lumières, qui repose sur la transmission par la raison et la compréhension. L'objectif de cette dernière n'est pas seulement de transmettre, mais aussi de former des êtres qui auront pris conscience de leur raison et comprendront ce qu'ils apprennent. C'est un projet éducatif

différent. Chez les enseignants, ces deux positionnements existent. Pour certains, les élèves doivent écouter, apprendre, être obéissants et se taire ; pour d'autres, il faut les éveiller à l'esprit critique et permettre l'expression pour favoriser la compréhension et l'émancipation. Cette dernière vision me semble être le projet des Lumières et de l'École républicaine.

**A&E : On pourrait aussi douter qu'un élève soumis uniquement à l'instruction directe trouve des espaces pour développer sa créativité ou pour s'autoriser à prendre la parole et à exercer des responsabilités ?**

**P.C. :** En effet, des doutes peuvent être émis sur la place laissée aux initiatives des élèves dans l'instruction directe. Dans les pédagogies coopératives, les enseignants usent de stratégies pour permettre à l'élève de développer sa créativité, de prendre des initiatives, de trouver son chemin vers le savoir, de

participer, d'assumer des responsabilités. Néanmoins, il ne faut pas oublier que dans ce foisonnement, cette créativité, cette invitation à aller chercher par soi-même, etc., des élèves peuvent se perdre. Trop de complexité ou trop d'espaces de liberté peut amener les élèves à abandonner, à tomber dans le consensus sans réflexion propre, à ne plus penser par eux-mêmes ! C'est pourquoi l'organisation de la pédagogie coopérative doit être réfléchie, cadrée et accompagnée. La coopération n'exclut pas l'explicitation. L'instruction directe n'a pas le monopole de l'explicitation. Je rejoins ici Roland Goigoux qui explique que « *lorsque certains courants de recherche tentent de faire croire que certaines démarches seraient intrinsèquement meilleures que d'autres, ils se trompent. Par exemple, l'instruction directe, très "étapiste" et procédurale, peut être pertinente dans certains cas, mais il ne faut pas laisser accaparer le terme "explicite" pour cette seule*

*acceptation. [...] Il existe mille et une manières de conduire un enseignement plus ou moins explicite.* »<sup>(6)</sup> Et pour reprendre une de ses formules, en conclusion : « *Attention au hold-up sémantique !* »

**Propos recueillis par  
Marie-France Rachédi**

1. C'est ici que le conflit sociocognitif peut intervenir, c'est une modalité efficace pour créer le conflit cognitif interne à chaque élève. Insistons encore une fois, ce n'est pas le conflit sociocognitif qui a fait apprendre les élèves. C'est la leçon qui s'en suit, et qui est suivie d'entraînements accompagnés pour automatiser et mémoriser.
2. Qui dépassera l'horizon du prochain contrôle scolaire.
3. Cf. article L111-1 du Code de l'éducation qui fixe la mission de l'école.
4. Terme repris d'une des phases de l'enseignement explicite : le modelage – phase 2.
5. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter, *La forme scolaire : débats et mises au point*, Recherches en didactiques, 13(1), 109-135, 2012, Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109>
6. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/roland-goigoux-quels-savoirs-pour-les-formateurs>

# Animation & Éducation

<http://animeduc.occe.coop>



## Bulletin d'abonnement

4 numéros + 1 numéro double  
+ un accès permanent à vos exemplaires numériques

Flashez le QR-Code ci-contre pour vous abonner en ligne.



Nom : ..... Prénom : .....

N° ..... Rue .....

Code Postal     Localité : .....

e-mail : ..... (indispensable pour l'abonnement numérique)

### LES PARTICULIERS

(choisissez votre formule d'abonnement)

Abonnement numérique seul (6 numéros)

**5,50 € TTC**

Abonnement simple (6 numéros)

**18 € TTC**

Abonnement de soutien (6 numéros)

**23 € TTC**

### TARIF RÉDUIT POUR LES COOPÉRATIVES

AFFILIÉES À L'OCCE :

Abonnement papier+numérique (6 numéros)

**9 € TTC**

ATTENTION : Les coopératives doivent impérativement envoyer leur abonnement à leur Association départementale OCCE

Pour les particuliers, adressez votre commande accompagnée de votre règlement par chèque à l'ordre de Animation & Éducation,

**Animation & Éducation**

C/O Gestion informatique des stocks,  
Service Abonnements BP 93,  
14110 Condé-sur-Noireau

**OCCE**  
Coopérons dès l'École

# Expliciter le pourquoi mais aussi le comment apprendre

**Pour Jacques Bernardin, président national du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), l'explicitation doit être un principe d'action partagé : si l'enseignant a la charge de clarifier l'enjeu du travail donné et de contextualiser, il doit, par le débat collectif en classe, faire expliciter les moyens utilisés et en éprouver la pertinence. Explications.**

Depuis les années 70, les sociologues pointent les effets pernicieux d'un enseignement en clin d'œil qui ne profite qu'aux élèves en phase avec les attendus scolaires. Ils dénoncent la discrimination qu'opère une « *pédagogie invisible* »<sup>(1)</sup> qui valorise la mise en activité mais néglige les déplacements et les sauts qualitatifs à faire opérer au-delà pour en tirer profit. Si certains élèves peuvent suppléer les implicites des situations, d'autres s'y perdent et s'en désespèrent, allant jusqu'à douter de leurs capacités.

## **Accroître la part du maître...**

Pour y parer, les textes officiels évoquent l'importance d'un enseignement plus explicite. Rien que de très banal dans cette formule qui conforte ce qui va de soi : les enseignants pensent déjà beaucoup expliquer et répéter... Mais de quoi s'agit-il précisément ? De tout hacher menu pour donner une becquée prédigérée aux élèves, notamment aux plus fra-



**Jacques Bernardin**  
Président national du GFEN

giles ? De réhabiliter un enseignement plus descendant et d'accroître ainsi la part du maître ? C'est ce que laisse entendre le courant de recherche nord-américain qui, se basant sur des méta-analyses, prône une « *pédagogie explicite* » en trois phases, allant du modelage (démonstration magistrale) à la pratique autonome, après un temps de pratique dirigée en groupe, afin d'assurer la compréhension<sup>(2)</sup>.

## **Ou celle des élèves ?**

A contrario, d'autres recherches invitent moins à accroître la part du maître que celle des élèves dans le processus d'apprentissage, sériant les moments qui nécessitent davantage d'explicitation et la part que chacun des partenaires peut y

prendre. Ainsi, le réseau Reseida, ayant observé des classes à divers niveaux, constate de nombreux malentendus<sup>(3)</sup>. Ces travaux ont inspiré la rédaction du référentiel de l'éducation prioritaire et font référence pour inciter au changement, comme en témoigne l'inspection générale qui préfère parler d'« *enseignement explicité* » dans son rapport sur les Rep+, évoquant des pratiques inadéquates, soit avec une « *trop grande place laissée aux implicites* » pour certaines, soit pour les autres consistant « *à détailler à outrance la démarche suivie* » ou à « *fournir des explicitations longues et fastidieuses, souvent exprimées en termes professionnels non adaptés aux élèves* »<sup>(4)</sup>.

Si certains praticiens surjouent les différences et y répondent par une adaptation réductrice, conjuguant de moindres sollicitations avec une aide accrue aux élèves fragiles, contribuant ainsi à une « *différenciation active* », d'autres sont plutôt dans une « *différenciation passive* » en mésestimant les déplacements à faire opérer aux élèves les moins en phase avec l'école, agissant parfois dans « *l'illusion de la transparence* » des situations, des contenus et des processus qui y conduisent<sup>(5)</sup>.

## **Supprimer les zones grises**

Les recherches ont identifié différents moments sensibles pouvant faire dérailler l'activité. Dès l'amorce, un possible malentendu réside dans l'interprétation de la situation ou de sa finalité : que va-t-on faire et pourquoi ? Cette phase d'enrôlement, qui cadre le travail, fait plus ou moins sens pour les élèves et a une incidence sur leur degré d'engagement et l'orientation de leur activité.



Par ailleurs, certains élèves se lancent sans distance et cherchent à faire le plus vite possible, sans égard à la pertinence du résultat, et ont tendance à renoncer dès que la tâche résiste, à cause d'une conception bipolaire de l'apprentissage (je sais, je peux, ou je ne sais et je ne peux pas) préjudiciable à l'attitude de persévérance, même si à l'inverse, pour d'autres élèves, apprendre résulte d'essais multiples et d'erreurs rectifiées. Pour l'enseignant, comment faire face à l'imprévu pour anticiper ces blocages, relancer l'activité et permettre les progrès ?

Enfin, au terme de l'activité, certains élèves semblent considérer l'essentiel accompli et s'impliquent peu dans l'élaboration conclusive, pourtant indispensable pour s'émanciper de la situation et cristalliser ce qu'on peut en retenir. Or, réussir ne suffit pas à comprendre. Cela laisse les acquis aléatoires, instables et peu mobilisables pour l'avenir...

### Qui doit expliciter quoi ?<sup>(6)</sup>

S'il revient à l'enseignant d'expliquer l'enjeu du travail (finalité de la tâche) et de le situer en faisant un rappel des apprentissages précédents (assurant ainsi la mémoire didactique), il peut – avant ou après – demander aux élèves d'expliquer la consigne (que faire) en la faisant anticiper, lire puis reformuler, afin de les y exercer et familiariser jusqu'à l'autonomie.

Le temps de la recherche est dévolu aux élèves. Pour l'enseignant, intervenir à bon escient en cours de séance est d'autant plus aisé qu'il s'y est préparé par une analyse fine du contenu et une anticipa-

tion des possibles obstacles. Ménager des pauses pour faire le point, solliciter la présentation justifiée et l'échange des propositions, réorienter les manières de faire et les points de vue qui les sous-tendent, c'est faire expliciter les moyens utilisés et en éprouver la pertinence par le débat collectif en classe, en cours de travail comme à son terme : double bénéfique formatif que d'exercer la métacognition et de permettre la mutualisation des procédures.

Préparer, c'est aussi anticiper l'évolution de l'activité par la succession des consignes et des formes de travail, afin de graduer la montée en généralité. Mais souvent, au moment de tirer leçon de la situation, le temps manque et l'enseignant doit l'assurer quasi seul. Or, cette phase de synthèse conclusive, d'institutionnalisation, est un moment décisif pour la formation intellectuelle, au-delà même du contenu visé. Il s'agit de prendre du recul, de sérier les invariants pertinents, de mettre en relation, de formaliser... et d'apprendre à conceptualiser. Il y a ici une explicitation conjointe du contenu, des formes (texte, schéma, tableau) et des termes choisis pour élaborer ce qui est véritablement la cerise sur le gâteau de l'activité. C'est le temps de la prise de conscience, pour les psychologues de l'apprentissage.

Ainsi, l'explicitation peut concerner le *pourquoi* mais aussi le *comment* apprendre. Si une part reste dévolue à l'enseignant, garant du cadre conceptuel et des modalités d'échange, l'essentiel revient aux élèves, sollicités pour dévoiler et confronter leurs idées, leurs points de vue et leurs manières de faire à

des fins de mutualisation, d'examen comparatif et d'élaboration commune. Coopérer dans l'ordre des études, c'est élargir ses pouvoirs de réflexion, par l'échange des idées, la confrontation stimulante et exigeante. Apprendre ensemble pour tous réussir, tel est le projet.

**Jacques Bernardin**

Président du GFEN

(Groupe français d'éducation nouvelle)

1. Basil Bernstein, *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, CERI-OCDE, Paris, 1975..
2. Steve Bissonnette, Mario Richard et Clermont Gauthier, « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés », note de synthèse in *Revue Française de Pédagogie*, n°150, pp. 87-141, 2005.
3. Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, PUR, Rennes, 2011. Jean-Yves Rochex est responsable du réseau Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages.
4. Intervention de Marie-Laure Lepetit, IGEN, Formation de formateurs Rep +, ESENER, 25-27 janvier 2017
5. Claire Margolinas et Marceline Laparra, « Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire », in *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (voir note 3).
6. Jacques Bernardin, « Un enseignement plus explicite », in *Dialogue* n° 160, 2016 et le dossier ressource « Enseigner plus explicitement » de la DGESCO – Éducation prioritaire, 2015, <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>



Jacques Bernardin,  
« Un enseignement plus explicite »,

in Dialogue n° 160,  
2016

numéro téléchargeable sur la page :  
[http://www.gfen.asso.fr/fr/dialogue\\_160](http://www.gfen.asso.fr/fr/dialogue_160)



# Explicitation et réduction des inégalités scolaires

**Quels liens entre l'explicitation et les inégalités scolaires ? Qui doit expliciter ? Et expliciter quoi ? Réponses de Patrick Rayou, professeur des universités émérite en sciences de l'éducation à l'université Paris-8-Saint-Denis, membre du collectif Éducation et Scolarisation (ESCOL).**

La question de l'enseignement explicite n'a d'intérêt que mise au service d'une réflexion sur cette autre interrogation : « *Comment peut-on faire réussir les élèves qui n'ont pas trouvé la culture scolaire à côté de leur berceau ?* » Cela fait longtemps que l'on connaît l'existence d'inégalités scolaires. Dès 1964, les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont semé le trouble dans la croyance qu'on pouvait réussir à l'école par son seul mérite. Les enquêtes PISA mettent en exergue les caractéristiques d'une école française qui, non seulement enregistre des inégalités sociales, mais en rajoute. La question qui mobilise le collectif ESCOL au sein du laboratoire CIRCEFT<sup>(1)</sup> est la compréhension fine des modes de transmission des inégalités. Ce qui nous intéresse, c'est d'observer ces inégalités par le prisme des apprentissages en train de s'effectuer. La question de l'explicitation y joue un rôle central. Nous sommes convaincus qu'une



**Patrick Rayou**  
professeur des universités émérite  
en sciences de l'éducation à l'université  
Paris-8-Saint-Denis

partie de l'échec scolaire des élèves est due à l'incompréhension des attendus scolaires. Il existe en effet des manières d'apprendre à l'école qui diffèrent de celles de la maison, ou de la rue, et les enfants ne sont pas à égale distance de ces standards d'apprentissages.

## **Sous-entendus mais aussi malentendus**

Quel peut être alors l'effet de l'explicitation sur la réduction des inégalités scolaires ? Il convient d'abord de préciser de quel enseignement explicite il s'agit. L'appellation d'en-

seignement explicite est souvent et à tort exclusivement associée au courant nord-américain – porté par Clermont Gautier, Steve Bissonnette et Mario Richard<sup>(2)</sup> – qui développe l'idée que l'enseignant doit dire exactement ce qu'il va faire, comment il va le faire, etc., afin de supprimer tous les sous-entendus scolaires. Cette forme d'enseignement explicite part de l'idée fondée qu'il y a des présupposés. L'enseignant doit donc essayer de rendre ses intentions le plus claires possible.

Or, tout enseignant en a fait l'expérience à de nombreuses reprises, l'explicitation – même détaillée et répétée – des consignes ne suffit pas ! Un certain nombre d'élèves persistent dans l'incompréhension. Pourquoi ? Parce que la culture scolaire ne contient pas que des sous-entendus. Elle véhicule également des malentendus. Je prends un exemple emprunté à Bernard Rey<sup>(3)</sup>. On donne à des élèves de CM2 le devoir suivant : « *Calculer le coût de la peinture pour repeindre une pièce dont on a les mesures et les dimensions des fenêtres. On connaît par ailleurs le pouvoir couvrant de la peinture, les prix selon les quantités achetées.* » Bien évidemment, une partie des élèves comprend qu'à travers l'habillage plaisant de cet exercice, il s'agit de mathématiques, et ils vont effectuer le calcul adéquat. Or, une autre partie des élèves va imaginer aller chez le marchand acheter un pot de cinq litres et, si cela est insuffisant, retourner en acheter. Qui a raison ? S'il s'agit de mathématiques, ce sont les premiers. S'il s'agit de repeindre effectivement l'appartement, les seconds.



Le malentendu réside dans l'incompréhension que le sujet proposé est un habillage. Le même calcul aurait pu être réalisé avec une autre situation. Or, pour certains élèves, il s'agit d'un cas pratique et ils vont essayer d'y répondre avec leurs connaissances de la vie quotidienne. Dans beaucoup de cas, plus complexes que celui-ci, nous avons affaire à des élèves qui confondent l'habillage de l'exercice et sa finalité. Beaucoup croient que lorsque l'enseignant dispense un cours dialogué et part à la pêche aux questions, il s'agit d'une compétition entre pairs, de jouer les populaires, de séduire, et que l'objectif est de donner une réponse le plus rapidement possible, comme dans les jeux télévisés ! Ils n'ont pas la moindre idée du pourquoi de la question. Beaucoup de rapports aux devoirs à faire en classe ou hors la classe sont fondés sur de tels malentendus.

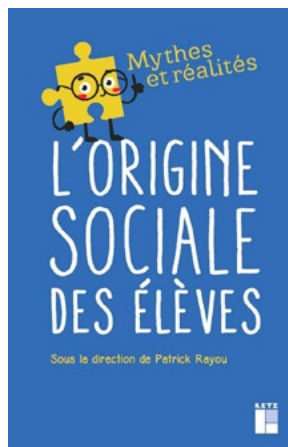
Ainsi, un enseignement qui se contente de donner le mode d'emploi cognitif des tâches à effectuer passe à côté de cette incompréhension culturelle des élèves de ce qu'est le jeu scolaire : comment travaille-t-on à l'école ? Qu'attend-t-on de moi ? Les malentendus ont une origine cognitive, culturelle, mais également identitaire. Les élèves ne sont pas seulement des cerveaux posés sur des tables. Ce sont aussi des enfants de. Ils ont dans leur tête les disputes de leurs parents ou leur amour, les conflits ou la compétition entre pairs, la conquête de l'estime de soi au sein du groupe... Si les élèves sont accaparés par ces préoccupations-là, l'explicitation des intentions et objectifs d'enseignement va glisser sur eux comme l'eau sur les plumes d'un canard.

### Pédagogie explicite et rapport aux savoirs des élèves

La volonté d'explicitation doit donc s'intéresser à tous ces aspects : les gestes intellectuels de l'étude qui sont de l'ordre du cognitif ; les habitudes culturelles de l'école qui incluent les outils utilisés ; les valeurs de l'école ; l'éthique du travail scolaire. Comprendre cette dernière, c'est accepter d'avoir de mauvaises notes pour s'améliorer et de différer la récompense... C'est accepter qu'à l'école, en particulier dans les travaux écrits, on suppose un sujet qui ne soit pas celui de la vraie vie mais qui prenne position sur un problème avec un moi « désimpliqué », passant par l'abstraction et par la maîtrise de notions accumulées. C'est un jeu de fiction. Or, beaucoup d'élèves ne sont ni dans les gestes intellectuels, car immergés dans les problèmes pratiques de la vraie vie, ni dans la culture scolaire parce qu'ils croient à des résultats immédiats. Ils ne sont pas non plus des sujets scolaires parce qu'ils pensent que c'est à titre individuel qu'on leur

demande de s'exprimer. Le cumul de ces trois aspects constitue la source de profonds malentendus.

La pédagogie explicite doit donc s'intéresser à la compréhension du rapport au savoir des élèves. En effet, il ne s'agit pas de les exposer aux savoirs pour qu'ils en prennent la teinture. Les savoirs scolaires sont spécifiques. Ce ne sont pas les savoirs du monde dit « normal ». Dans ce dernier, vous apprenez à faire du vélo. Intuitivement, vous allez vous pencher dans les virages mais vous ne savez expliquer pourquoi vous le faites. Les médecins savent répondre. Si à l'école, vous faites de la physique et que vous travaillez sur le vélo, vous allez secondariser votre connaissance intuitive du vélo pour être capable de produire l'équation qui va expliquer que c'est un phénomène gyroscopique, lié à une force centrifuge, etc. Le procédé de secondarisation n'est pas inné. Il nécessite de lever tous les sous-entendus et malentendus scolaires par l'explicitation non seulement des intentions et



Patrick Rayou,  
**L'Origine sociale des élèves,**  
collection Mythes et réalités,  
Ed. Retz

À signaler parmi les dernières parutions de Patrick Rayou cet ouvrage qui décortique les mythes et les réalités qui entourent la question de l'origine sociale des élèves, qui donne des clés pour comprendre les études scientifiques récentes et pour se former un avis éclairé et dont les droits d'auteur sont intégralement versés à ATD Quart Monde.

<https://www.editions-retz.com/pedagogie/domaines-transversaux/l-origine-sociale-des-eleves-9782725637778.html>



► objectifs des apprentissages mais également des stratégies et opérations mentales mises en œuvre. Posséder la culture scolaire, c'est être capable de rendre raison des choses, d'enchaîner des causes et des effets, d'organiser et hiérarchiser les connaissances dans le temps... Ce sont toujours les mêmes gestes intellectuels.

Pour aider les élèves à assimiler ces gestes intellectuels, il faut leur demander d'explicitier ce qu'ils sont en train de faire au moment où ils le font : « Pourquoi fais-tu cela ? Qu'est-ce que tu comprends ? » C'est pendant les activités d'apprentissage qu'il faut faire justifier les procédures intellectuelles utilisées. Enfin, si l'on veut que l'explicitation ait un effet sur la réduction des inégalités scolaires, elle doit certes être opérée par l'enseignant, mais également par les élèves, en situation, au moment de l'apprentissage. Et elle doit porter sur tout ce qui est mis en œuvre pour exécuter l'activité demandée.

**Patrick Rayou**

Professeur des universités  
Circeft-Escol

1. Centre interdisciplinaire de recherche « culture, éducation, formation, travail » : <https://circeft.fr/>
2. Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Mario Richard, « L'enseignement explicite », in Vincent Dupriez et Gaëtane Chapelle (dir.), *Enseigner*, PUF, 2007.
3. Professeur à l'université libre de Bruxelles où il mène des recherches sur les pratiques enseignantes et les difficultés d'apprentissage des élèves. Auteur, notamment, avec Vincent Carette de *Enseignement et apprentissage dans le secondaire : un état des connaissances et des problèmes*, Académia, l'Harmattan, septembre 2019.

## Les pratiques d'étayage au service de l'enjeu d'explicitation

Quelle place tient l'explicitation dans la théorie de l'étayage développée par Laurent Lescouarch, auteur de *Construire des situations pour apprendre*<sup>(1)</sup> ? Quels enjeux communs ? Ses réponses

**Animation & Éducation : Avant de définir les liens entre étayage et explicitation, pouvez-vous nous préciser les axes fondamentaux de cette théorie que vous développez dans votre livre paru chez ESF en 2018 ?**

**Laurent Lescouarch :** Il s'agit de partir des besoins des enfants pour penser les étayages dans le processus pédagogique. La fonction de l'adulte-éducateur est de construire un environnement dans lequel l'apprenant va pouvoir trouver des points d'appui – momentanés et voués à disparaître – pour lui permettre d'avancer sur le chemin des apprentissages et de l'autonomie. Dans ces besoins, il y a celui de se projeter. Dans le cadre d'un apprentissage, il est donc nécessaire d'explicitier le but, les moyens pour atteindre ce but, les démarches et l'implicite, ce que les sociologues appellent le curriculum caché. Les enfants ont besoin qu'il y ait des interventions et des organisations qui rendent visibles ces différents aspects de l'apprentissage. L'étayage comprend plusieurs niveaux. Le premier est le cadre matériel, symbolique, et l'environ-



**Laurent Lescouarch**

Professeur des universités  
en sciences de l'éducation et à l'Inspé  
de l'université de Caen-Normandie

nement. Le second, ce sont les ressources : certaines servent à travailler seul, d'autres en groupe, d'autres sont elles-mêmes des médiations apprenantes en soi. Dans ces ressources, il y a évidemment l'autre. Dans leur environnement, les enfants vont entrer en interaction avec des adultes dont c'est le métier d'enseigner, des adultes dont ce n'est pas le métier (dans le cadre d'une coéducation) et des pairs. Dans chacun de ces niveaux, il faut préciser comment cela fonctionne, quelles sont les visées éducatives, comment les atteindre et expliciter les démarches, le « métier d'élève ». Je crois que la question de l'explicitation doit aussi être abordée sous l'angle de l'évaluation pour donner à voir les progrès.



**A&E :** « Donner à voir les progrès », c'est, en fait, expliciter les critères de réussite ?

**L.L :** Tout à fait. On peut réfléchir à la question de l'explicitation en inversant le raisonnement et en se demandant sur quels éléments le fonctionnement scolaire reste implicite. Les critères de réussite sont pour les élèves particulièrement opaques. Pour une majorité d'entre eux, les évaluations sont l'affaire des enseignants et les résultats obtenus le fruit du hasard. L'évaluation est pour moi un enjeu d'explicitation extrêmement fort. Sur ce point, malgré des réserves importantes sur leur aspect conditionnant, les travaux québécois<sup>(2)</sup> sur l'enseignement explicite peuvent nous interroger car un élément fort de leur démarche tient dans cette explicitation des critères de réussite. De plus, ils assument l'importance de donner des points de repère aux enfants en valorisant des phases dans lesquelles l'enseignant doit réaliser lui-même l'exercice et faire ressortir les stratégies cognitives impliquées, ainsi que la manière et le moment de les utiliser, ce qui peut constituer un appui important pour certains élèves.

Cela m'incite à me demander si, en France, nous n'aurions pas une vision un peu trop idéologique et restrictive de la question des apprentissages. En effet, les discours de formation ont tendance à assigner le socioconstructivisme au fait d'« apprendre par résolution de problèmes », mettant ainsi les enfants, notamment ceux issus des milieux populaires, face à une forme d'apprentissage des plus complexes et parfois des plus inaccessibles. Si on laisse penser aux enseignants que l'on ne devrait



Laurent Lescouarch est l'auteur de *Construire des situations pour apprendre, vers une pédagogie de l'étaillage*, ESF Édition, 2018.

jamais expliquer ou montrer aux enfants mais qu'ils devraient systématiquement trouver par eux-mêmes, nous courons le risque de mise en œuvre de situations d'apprentissage certes intéressantes mais qui ne sont pas assez explicites pour beaucoup d'enfants. Or, l'étaillage nécessite d'être parfois inducteur, de laisser chercher les enfants par eux-mêmes autant qu'ils le peuvent, mais tout en sachant montrer et expliquer autant que nécessaire.

Nous devons être attentifs au risque d'une « pédagogie invisible » élitiste, bien mis en évidence par la sociologie de l'éducation. Je souscris aux propositions de Roland Goigoux lorsqu'il défend l'idée d'une « pédagogie éclectique »<sup>(3)</sup> qui cherche à « concilier les acquis des pédagogies actives avec les exigences des pédagogies explicites et structurées. Elle combine des phases d'enseignement déclaratif, des phases de résolution guidée sous la tutelle étroite de l'enseignant et des phases de tâtonnement, d'exploration ou de découverte. » Un pédagogue doit

pouvoir accepter d'incarner différents rôles, plus ou moins directs, selon les situations, et se sentir autorisé à le faire.

Explicititer, c'est donner les clés de la compréhension du monde dans lequel on évolue. Certains enfants, qui n'ont pas eu leur panoplie d'écolier dans leur berceau, ont énormément besoin d'explicitation, et ce dans un sens beaucoup plus large que « l'instruction directe » : c'est-à-dire en explicitant le contrat scolaire, les manières d'apprendre propres à l'école ou les stratégies d'apprentissage, comme le font les enseignants spécialisés des Rased<sup>(4)</sup>. Les pratiques d'étaillage permettent cette explicitation à condition de ne pas oublier que la visée de tout projet éducatif est l'émancipation. Il faut également savoir retirer l'étaï, pour que les enfants finissent par faire sans nous.

**Propos recueillis par  
Marie-France Rachédi**

1. Laurent Lescouarch est professeur des universités au département des sciences de l'éducation et à l'Inspé de l'université de Caen-Normandie, membre du laboratoire Cinef (Centre interdisciplinaire normand de recherche en éducation et formation). Auteur de *Construire des situations pour apprendre, vers une pédagogie de l'étaillage*, ESF Édition, 2018.
2. Laurent Lescouarch fait référence aux travaux de Clermont Gauthier, professeur à l'université Laval (Québec), Steve Bissonnette et Mario Richard, tous deux professeurs au département éducation à la Têluq (Québec).
3. Roland Goigoux, « Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école », in *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 22-30, 2011.
4. Réseau d'aide à l'enfance en difficulté.

# Quand les usages scolaires du langage brouillent **les enjeux du langage pour apprendre**

**Élisabeth Bautier, professeure en sciences de l'éducation dont les recherches portent sur le rôle du langage dans les inégalités scolaires, présente les obstacles que peuvent rencontrer une partie des élèves devant la pluralité des usages contemporains du langage dans les classes et les risques pour eux de passer ainsi à côté des situations d'apprentissage. Explications.**

De la maternelle au lycée, les échanges entre élèves, ou entre l'enseignant et les élèves, occupent une grande partie du temps de classe. Les classes silencieuses à l'écoute d'un discours magistral sont de plus en plus rares. Il y a au moins deux raisons à ce constat. D'une part, une place de plus en plus importante est donnée dans les programmes à l'apprentissage de l'oral dans la classe (cf. la mise en place d'une épreuve d'oral au baccalauréat). Cette importance de l'oral prend en compte des contraintes sociales de plus en plus grandes d'expression et de communication qui vont de pair avec le développement des emplois de service et l'importance prise par l'expression de chacun dans l'espace public. D'autre part, les théories d'apprentissage sous-tendent des pratiques enseignantes contemporaines qui confèrent une grande place à la verbalisation, à la construction collective des raisonnements et des significations – qui ne sont plus données par



**Élisabeth Bautier**

Professeure en sciences de l'éducation  
Université Paris 8 - Circeft-Escol

l'enseignant. Les échanges censés construire collectivement questionnements, raisonnements et savoirs ou, en d'autres termes, les usages cognitifs du langage sont supposés familiers des élèves. Mais est-ce bien le cas pour tous les élèves ?

## **Sortir des habitudes langagières**

Il s'agit donc ici d'interroger les conséquences possibles de cette prégnance des échanges langagiers dans leurs différents usages cognitifs, communicatifs ou expressifs sur les apprentissages et le travail des élèves. Qu'il s'agisse d'un travail de groupe ou d'un cours dialogué

sollicitant des prises de parole de la part des élèves, dès lors que ces sollicitations sont implicites sur ce que les élèves doivent mobiliser et faire avec le langage, l'interprétation de ces situations par les élèves va correspondre à leurs habitudes langagières et plus largement à leur façon d'interpréter le travail scolaire, et donc de le mettre en œuvre.

Une partie des élèves est ainsi mise en difficulté car l'identification des visées de l'accompagnement langagier des situations et activités de travail sur le registre de ses enjeux cognitifs et d'apprentissage n'est justement que rarement familière ou évidente. Tous les élèves n'interprètent pas ces activités et situations comme ayant des visées d'apprentissage : il s'agit pour eux de simplement effectuer le travail demandé, de répondre aux questions posées, sans que le registre de travail mobilisé par ces élèves les conduise à une réflexion, une nouvelle élaboration, un questionnement, un raisonnement, en bref un apprentissage. Or, cette interprétation creuse les inégalités puisque les élèves ne tirent pas les mêmes bénéfices des situations proposées.

Les élèves qui n'identifient pas les enjeux cognitifs et les objets du savoir sont souvent ceux qui sont le moins familiers des usages cognitifs du langage, à savoir le langage pour explorer, raisonner avec des savoirs, argumenter, transformer les objets du monde en objets de questionnement. Pour ces élèves, l'ambiguïté des échanges collectifs dans la classe, qui sollicitent les élèves sur leurs expériences, leurs avis ou de leurs connaissances quotidiennes, est souvent un obstacle à la construction des savoirs et des concepts.

## Les modalités contemporaines du discours de la classe : aide ou obstacle ?

Les observations de classe et leur analyse permettent d'identifier une pluralité de fonctions des interventions des enseignants et des situations d'échanges dans un même moment de travail. Chez certains élèves, cette pluralité risque de brouiller plus encore leurs visées cognitives dans la classe, principalement pour ceux qui n'ont que cet espace pour se familiariser avec de tels usages du langage. Ainsi, certaines interventions visent à habituer les élèves à parler devant un collectif et à se faire comprendre, à leur apprendre des conduites discursives qui ne leur sont pas familières comme l'explication, la narration, la description, la mise en mots d'une expérience... Il peut s'agir encore de favoriser l'expression des élèves, de leurs sentiments, émotions voire opinions. Pour nécessaires que soient ces apprentissages, ils sont à distinguer des usages langagiers et cognitifs qui accompagnent nécessairement le travail d'élaboration et de raisonnement fondé sur la mobilisation des savoirs évoqués précédemment. Les différences ne sont pourtant pas si évidentes pour les élèves<sup>(1)</sup>, d'autant que même si les conduites d'aide de la part des enseignants visent à construire une atmosphère d'intercompréhension en limitant l'usage d'une langue scolaire trop proche des formes écrites et disciplinaires, elles peuvent favoriser des malentendus dans les objectifs de ces échanges.

S'ajoute à ces ambiguïtés la nature des interventions des enseignants liées dans de nombreuses classes



Élisabeth Bautier et Patrick Rayou,

**Les inégalités d'apprentissage.**  
*Programmes, pratiques et malentendus scolaires,*

Presses Universitaires de France,  
Collection « Éducation et société », 2013.

à une pédagogie dite « active », qui met l'activité des élèves au cœur de l'organisation de la classe. Elles conduisent à la minoration du discours instructeur de l'enseignant au profit d'un simple discours régulateur de l'activité, au risque de priver ainsi les élèves de ressources langagières et linguistiques importantes et nécessaires. Ces interventions régulatrices et souvent individualisées, parce qu'elles sont produites en situation, présentent les caractéristiques d'un discours ordinaire, quotidien, affaiblissant le lexique disciplinaire et le texte de savoir, risquant de contribuer à réduire l'activité à la seule réalisation de la tâche ponctuelle. Tout se passe comme si les dispositifs de travail élaborés par les enseignants étaient censés être (auto)suffisants pour que les élèves apprennent en situation. Ce n'est pas le cas. Non seulement les élèves peuvent faire sans apprendre, mais la contextualisation des activités inscrit le plus souvent pour eux les savoirs dans une temporalité et une situation spécifiques, ce qui construit des significations particulières, contextualisées – quand les savoirs scolaires sont eux génériques et uni-

versels, ce que la mobilisation des langages disciplinaires permet de construire. Il est ainsi important de souligner auprès des élèves que les mots des disciplines ne sont pas de simples étiquettes techniques ou scolaires, mais bien des concepts ou des ensembles de propriétés qui définissent des façons de décrire le monde et de le penser propres à une discipline. Notons que les mots de la langue ne sont pas davantage de simples étiquettes, que des mots désignant des catégories génériques (fruit) ne correspondent pas à la même catégorisation et activité cognitive qu'un mot désignant un référent, un objet spécifique (pomme).

Pour conclure, il ne s'agit pas d'enseigner formellement et explicitement des usages du langage propres aux nécessités contemporaines des situations d'apprentissage scolaire, mais plutôt d'aider les élèves, par la mise en œuvre d'un cadrage étroit et d'un étayage serré, à aller jusqu'au bout d'un raisonnement, à mobiliser pour ce faire les savoirs ou les expériences pertinents, à transformer un objet du monde en objet d'interrogation et de problème. C'est aussi à l'enseignant d'apporter aux élèves les ressources linguistiques nécessaires pour ces activités simultanément cognitives et langagières, dont ils ne sont pas familiers et qu'ils ne peuvent trouver seuls.

**Élisabeth BAUTIER**  
Université Paris 8  
Circeft-Escol

1. Élisabeth Bautier, « Mobilisation de soi, exigences langagières et processus de différenciation », in *Langage et société*, n°111, 51-72, 2005.

# Réduire les inégalités, c'est donner les clés du savoir à tous les enfants

*Pour Sylvie Cèbe, docteure en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, et maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'université Clermont-Auvergne, l'enseignement explicite peut revêtir de multiples formes, autorise différentes approches et vise principalement à donner de la clarté cognitive à tous les apprentissages et à doter tous les élèves des stratégies et procédures permettant d'apprendre et de comprendre.*

**Animation & Éducation : Comment en êtes-vous venue à vous intéresser à l'enseignement explicite ?**

**Sylvie Cèbe :** J'ai été professeure des écoles pendant plus de 20 ans en réseau d'éducation prioritaire. De cette expérience est né mon intérêt pour la question des inégalités scolaires. Encore aujourd'hui, soit 40 ans après la création des zones d'éducation prioritaire, on observe que les élèves de milieux populaires obtiennent des performances toujours plus faibles, et ce quels que soient l'âge et l'épreuve d'évaluation considérés. Les travaux déjà anciens menés en psychologie et en sociologie, par exemple, permettent de faire l'hypothèse raisonnable que ces écarts d'efficacité peuvent avoir pour origine le fait que l'école n'enseigne pas suffisamment les connaissances et les compétences qu'elle sollicite pourtant au quotidien. On a aussi montré que, trop souvent, les enseignant-es laissent dans l'ombre les objectifs visés par l'activité pro-



**Sylvie Cèbe**

Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'université Clermont-Auvergne

posée et les moyens à mobiliser pour les atteindre. Cette pédagogie « invisible » pénalise plus durement les enfants de milieux populaires. Dans mon travail de thèse<sup>(1)</sup>, je me suis penchée sur les recherches menées en psychologie et en sociologie pour savoir comment doter les jeunes élèves des connaissances et compétences critiques pour la suite de leur scolarité. La plupart arrivaient à la même conclusion : si la mise en activité (fiches, manipulations) était suffisante, tous les élèves, soumis aux mêmes stimulations, devraient atteindre un niveau de développement compa-

table. Or tous ne tirent pas un égal profit de l'expérience et, si certains s'avèrent capables de s'en servir pour modifier leurs connaissances et apprendre, d'autres ne tirent rien du réel parce qu'ils sont incapables de le décrire à nouveau, spontanément, pour en extraire une connaissance ou une stratégie, ou pour comprendre ce qu'ils sont en train de faire. Tous les élèves ont besoin que leur enseignant-e explicite le but des tâches (ce qui est à faire), les finalités de l'apprentissage (ce qui est à apprendre), les connaissances requises, mobilisées ou construites grâce à ces tâches, les procédures ou les stratégies utilisées ou utilisables (avant, pendant et après leur usage) et, à terme, les apprentissages réalisés.

**A&E : Si je saisis bien votre propos, cette explicitation devrait être mise en œuvre dès l'école maternelle ?**

**S.C. :** Tout à fait. J'explique dans un article récent<sup>(2)</sup> que pour favoriser la réussite de tous, la pédagogie de l'école maternelle doit à la fois multiplier les tâches et les expériences pour permettre l'acquisition de connaissances spécifiques et apprendre aux élèves à mobiliser les fonctions exécutives qui vont faciliter le traitement des tâches scolaires. Mais il faut aussi et surtout passer du temps à enseigner les procédures les plus efficaces. On demande à mon avis trop souvent aux élèves le soin de découvrir comment procéder et on les laisse construire, parfois, des manières de faire peu efficaces dont il sera difficile de se départir par la suite. En maternelle, par exemple, tou-te-s les enseignant-es proposent des puzzles. Or ce jeu ne se trouve pas communément dans

toutes les familles. Si certain-es ont déjà appris, avec leurs parents, comment s'y prendre pour réussir, d'autres vont avoir besoin du guidage attentif et fréquent de leur maître-esse pour atteindre la même performance. Bref, il importe de ne pas considérer comme acquises des compétences qui ne le sont que par une partie des élèves, les plus favorisés socialement. Assurer sa mission, c'est ne pas laisser aux élèves le soin de tout construire et de tout découvrir par eux-mêmes. Et enseigner de manière explicite, c'est redonner à l'enseignant-e toute son importance dans la transmission culturelle et scolaire. On n'hésite pas, à l'école maternelle, à lire les histoires puisque les élèves ne savent pas lire, à lacer leurs chaussures parce qu'ils sont bien petits, n'hésitons pas non plus à leur montrer comment fonctionne la langue, à leur enseigner des procédures efficaces pour organiser des collections (et ainsi mieux les dénombrer), à leur montrer comment s'y prendre pour dessiner un mouton ou pour écrire papa.

**A&E : Enseigner explicitement, c'est expliquer les procédures, les manières de faire ?**

**S.C. :** Pas seulement cela. Quand on commence une séance, on ne se limite pas à donner des consignes aux élèves – prenez ce matériel et construisez le puzzle –, on va expliciter ce que l'on va apprendre aujourd'hui, le but de l'activité, pourquoi et comment on va l'apprendre, comment on va procéder et comment on va mettre en mémoire les informations nouvelles, pour toujours ! Prenons l'exemple de la copie au CP. Si l'enseignant-e se contente d'écrire la date au tableau et d'inviter les élèves à la

recopier, on peut garantir sans risque de se tromper beaucoup que nombre d'entre eux n'apprendront rien de cet exercice. Mais s'il ou elle commence par leur expliquer qu'ils vont apprendre comment écrire le premier jour de la semaine (qui n'en compte que sept) et mettre en mémoire la suite orthographique des lettres qui compose ce mot (qui n'en comprend que cinq), alors ils pourront l'écrire seuls, sans modèle, tous les lundis. Il faudra aussi qu'ils apprennent à bien écrire les lettres (et non pas les dessiner), et là encore, un enseignement explicite du tracé de chaque lettre et de leur enchaînement va se révéler rentable, à très court terme.

**A&E : L'explicitation incombe uniquement à l'enseignant ?**

**S.C. :** Oui, le plus souvent, mais pas toujours. Quand on demande aux élèves « *quels gestes doit faire la main pour écrire le mot "lundi" ?* », ce sont bien eux qui prennent en charge l'explicitation des gestes à produire. Quand ils expliquent la règle d'un jeu qu'ils connaissent bien à un nouveau camarade et les procédures à mettre en place pour réussir, c'est également le cas. Bref, l'explicitation peut venir aussi bien de l'enseignant-e, quand l'apprentissage est nouveau, que des élèves, quand la tâche est déjà connue d'eux, qu'ils ont pris de bonnes habitudes de traitement et acquis des connaissances. Mais c'est toujours à l'enseignant-e que revient l'organisation des conditions de l'explicitation des processus d'apprentissage à mobiliser. À ce sujet, gardons en tête que le terme explicite ne saurait être réduit ou assimilé au seul concept d'instruction directe, qui corres-

pond à une méthode spécifique et systématique d'enseignement. L'École doit, en effet, dispenser différents formats de connaissance (construire un concept ou une stratégie, comprendre, apprendre, automatiser). Dès lors, on comprend pourquoi elle ne peut fonder ses pratiques professionnelles sur un modèle pédagogique unique.

**A&E : Avec Roland Goigoux, vous avez conçu des outils pédagogiques et didactiques centrés sur l'enseignement de la compréhension à l'école primaire : *Lector & Lectrix* (2009), *Lectorino & Lectorinette* (2013) et *Narramus* (2017-2020)<sup>(3)</sup>. Ces outils répondent à ces exigences d'explicitation ?**

**S.C. :** Oui, c'est exactement cela. *Narramus* est un peu à part car il s'adresse aux enseignant-es de maternelle et les objectifs diffèrent un peu. En ce qui concerne les autres manuels, en effet, ils proposent sept modules centrés sur l'explicitation des stratégies et procédures de compréhension requises pour comprendre les textes narratifs.

**Propos recueillis par  
Marie-France Rachédi**

1. *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2 : une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires*, thèse de doctorat en psychologie et sciences de l'éducation sous la direction de Jean-Louis Paour, 2000.
2. Sylvie Cèbe, « Pas de métacognition sans cognition et sans contenus pour les élèves d'école maternelle », in *Les Cahiers pédagogiques*, 2020.
3. Éditions Retz : <https://www.editions-retz.com/recherche?text=C%C3%A8be>

## Apprendre à comprendre L'explicite dans Narramus : théorie ou réalité ?

**Sylvie Cèbe et Roland Goigoux ont conçu un outil pédagogique et didactique centré sur l'enseignement de la compréhension de textes littéraires et décliné en plusieurs albums et niveaux d'enseignement<sup>(1)</sup>. Selon les auteurs, cet outil répond à des exigences d'explicitation. Qu'en pensent par exemple les enseignants de maternelle qui pratiquent Narramus ?**

Narramus s'inscrit dans la lignée de *Lectorino & Lectorinette* et de *Lector & Lectrix*, déclinaisons, selon les cycles d'enseignement, d'un même outil pédagogique et didactique. Conçu par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, l'objectif principal de Narramus est de faire apprendre à comprendre les récits écrits et à savoir aussi les raconter. Dans l'interview qui précède (pages 30-31), Sylvie Cèbe affirme que ces outils répondent au souci d'enseigner plus explicitement. Cet objectif se vérifie-t-il sur le terrain ?

### **Des expériences qui correspondent aux attentes**

Élodie Lerch-Cheval pratique Narramus depuis son arrivée en maternelle (soit trois ans). Elle a découvert cet outil suite à des recherches sur Internet sur les difficultés de la maîtrise du langage. Elle était en effet confrontée dans sa classe de triple niveau (PS-MS-GS) en Rep + au manque de vocabulaire important de ses élèves, qui employaient des structures de phrases pas toujours justes mais qui « étaient très avides d'apprendre ». Cette pre-



mière année a été pour elle le déclencheur. Elle a ensuite utilisé cet outil pédagogique avec des PS-MS l'année dernière et des PS-GS cette année. Elle possède donc aujourd'hui une bonne maîtrise de l'outil et peut en évaluer la qualité. Son retour correspond aux dires de Sylvie Cèbe : « L'objectif de cette "méthode", explique Élodie Lerch-Cheval, est de travailler une histoire avec les enfants jusqu'à ce qu'ils puissent la raconter seuls (et donc l'avoir parfaitement comprise et avoir intégré le vocabulaire). Les enfants sont guidés tout au long du travail. Ils sont sollicités pendant le

travail de lecture : on leur demande de mettre des images dans leur tête, de se construire l'histoire sans leur montrer les images et de produire une sorte de dessin animé dans leur esprit... et, surtout, on leur explique comment faire. Pour moi, c'est dans la démarche, l'explicitation des stratégies pour mémoriser, pour apprendre le vocabulaire et pour comprendre l'histoire que réside la nouveauté et la qualité de cette méthode. »

Séverine Plagnet enseigne actuellement en grande section mais a pratiqué *Les Deniers de compère lapin*<sup>(2)</sup> et *La Chèvre biscornue*<sup>(3)</sup> avec ses classes de CP dédoublées précédentes. « J'essaie de suivre assez scrupuleusement la méthodologie, précise-t-elle. Je l'utilise avec un vidéo projecteur, je fabrique une boîte à images et une boîte à raconter. Ce qui me semble important et qui fonctionne bien avec les élèves, c'est ce guidage qui les pousse à comprendre un récit. On va d'abord acquérir le vocabulaire de la partie que l'on va étudier grâce à l'association images-mots. Ces images sont ensuite réutilisées comme petits jeux en autonomie. Ainsi acquis et intégré, le vocabulaire n'est plus un obstacle pour la compréhension. À la fin du travail, on projette les illustrations des passages étudiés et on demande à un élève, un seul élève, de raconter l'histoire. Ce n'est qu'à la toute fin de son récit que chacun pourra intervenir. Le fait que ce soit un seul élève qui raconte et que les pairs n'interviennent qu'après pour donner leur avis, compléter ou corriger permet de développer l'oralité et de travailler très précisément la compréhension du récit et l'écoute de l'autre. »

## Des résultats explicites

Ceci viendrait donc confirmer une nouvelle fois les propos de la coconceptrice. « Dans nos outils didactiques, écrit en effet Sylvie Cèbe<sup>(4)</sup>, nous invitons les enseignants à instaurer la même routine conversationnelle : quand une question est posée, personne n'a le droit de répondre tout de suite. Dès la petite section, on explique aux élèves que cette règle a deux mérites : elle permet à chacun de réfléchir sans être pressé par les autres mais aussi de retenir sa réponse aux deux sens du terme, l'inhiber et la mémoriser. [...] Nous préconisons de procéder de la même manière quand un élève est invité à raconter, seul, une histoire du début à la fin. » Selon les

concepteurs, différer la réponse à une question ou son intervention lors du récit d'un pair présenterait un intérêt pour le professeur, car « cela lui permet d'évaluer le temps mis par chacun pour mener sa réflexion et de connaître le moment opportun pour commencer à interroger la classe », et pour les élèves, qui « prennent conscience que, quand la réflexion prime sur la réaction (ou l'impulsivité), le résultat est meilleur ». Élodie et Séverine confirment en effet et s'accordent toutes deux pour dire que « ça marche », les élèves parviennent à raconter toute l'histoire devant leurs pairs ou aussi, et c'est un moment fort pour eux, devant leur famille. Et si cet outil donne de bons résultats,

c'est d'après elles « parce qu'on travaille constamment sur la compréhension de l'implicite ». CQFD !

### Témoignages recueillis par Marie-France Rachédi

1. Narramus (PS/MS/GS/CP) ; Lectorino & Lectorinette (cycle 2) et Lector & Lectrix (cycle 3 et collège) aux éditions Retz, collection Apprendre à comprendre.
2. <https://www.editions-retz.com/pedagogie/francais/narramus-les-deniers-de-comperelapin-album-et-cd-rom-9782725635866.html>
3. <https://www.editions-retz.com/pedagogie/francais/narramus-la-chevre-biscornue-gs-cp-cd-rom-9782725636917.html>
4. Dans l'article « Pas de métacognition sans cognition et sans contenus pour les élèves d'école maternelle » Sylvie Cèbe in *Les Cahiers pédagogiques*, 2020.

## Des pratiques d'explicitation pour former des élèves réflexifs

**Des ateliers d'explicitation aux usages réfléchis de différentes boîtes, « de réussites », « des savoirs » ou « à raconter », de l'explicitation individuelle ou en petits groupes au regroupement collectif, Myriam Wallstein, conseillère pédagogique dans le Bas-Rhin, recense et analyse dans un espace dédié<sup>(1)</sup> différentes pratiques d'explicitation. Des pistes de réflexion à destination de tous les enseignants et des pratiques concrètes pour la maternelle.**

### Des pratiques d'explicitation pour mieux observer et faire réussir tous les enfants

Toutes les ressources sur [http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/?page\\_id=4518](http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/?page_id=4518)

Les pratiques d'explicitation visent à amener les élèves à développer des stratégies pour apprendre et ouvrent les chemins de la compréhension, comme l'explique la conseillère pédagogique Myriam Wallstein dans l'introduction du dossier *Des pratiques d'explicitation*<sup>(2)</sup>. Dans ce document, elle en détaille les objectifs, les contenus, les usages réfléchis : « Les pratiques d'explicitation, écrit-elle, sont des pratiques au long cours, à travailler sous différentes formes, de la maternelle au collège. En même temps qu'elles ques-

tionnent le sens des activités et des apprentissages, elles amènent l'élève à développer trois types de stratégies utiles pour apprendre :

- des stratégies de mémorisation, en répétant, en reformulant, en établissant des liens entre des savoirs ;
- des stratégies de contrôle métacognitif, mettant au jour les manières de s'y prendre pour réussir ou obligeant l'élève à toujours évaluer le point où il en est, ce qu'il a fait, appris, compris ou non ; ➡



# Dossier Enseigner l'École de manière explicite

➤ ● des stratégies d'élaboration qui consistent à mettre en réseau les savoirs nouveaux avec des ensembles plus vastes.

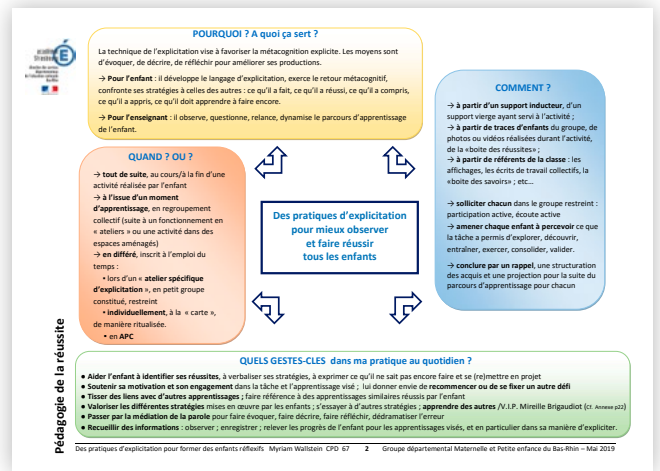
Pour accompagner cet "apprendre à penser, à réfléchir", l'enseignant ajuste son rôle d'étayage avec pour intention de donner à voir à l'élève ses progrès. »

## Des pratiques d'explicitation pour aider les élèves

Géré par Myriam Wallstein, cet espace dédié à la pédagogie de la réussite<sup>(3)</sup> fait état de travaux menés dans le département avec des conseillers pédagogiques, des PEMF et des professeurs des écoles en formation. « Le document sur les pratiques d'explicitation, précise Myriam, résulte de deux formations en maternelle qui portaient l'une sur l'aménagement des espaces d'apprentissage avec les élèves et les gestes clés des enseignants dans ces espaces, et l'autre sur les différentes phases d'apprentissage d'une notion et en particulier la remémoration et la mémorisation. Partant de ces formations, j'ai imaginé ce dossier car je sentais que, pour beaucoup de professeurs des écoles, ces pratiques d'explicitation paraissent hors de portée des élèves, notamment ceux de maternelle. Or, je suis convaincue qu'il n'est pas trop tôt pour aider ses élèves, singulièrement les plus fragiles, à explorer le savoir et à exercer de premières conduites métacognitives. L'explicitation est le moyen d'aider les enfants à ne pas confondre tâche scolaire et apprentissage poursuivi. On peut ainsi, très tôt, permettre à l'enfant de percevoir ce qu'il y a à apprendre (et non seulement ce qu'il y a à faire) et affermir ainsi

### Des pratiques d'explicitation pour mieux observer et faire réussir tous les enfants

Un document disponible sur le site de l'académie de Strasbourg : [http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/?page\\_id=4518](http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/?page_id=4518)



son autonomie. L'enseignant dispose alors d'un puissant levier pour réduire les inégalités scolaires. »

Que contient ce document ? Outre l'introduction mentionnée, il présente une carte conceptuelle répondant aux questions « des pratiques d'explicitation en maternelle : Pourquoi ? Comment ? Quand ? Où ? Et quels gestes clés ? » Ce dossier propose également des ressources, des témoignages de pratiques... Surtout, il recense, analyse et détaille différents outils d'explicitation comme les ateliers du même nom, permettant un retour réflexif en différé sur les apprentissages, ou l'explicitation en regroupement collectif, favorisant un retour immédiat sur l'activité et la construction d'une culture commune. Chaque titre du sommaire renvoie à une fiche détaillée définissant l'outil et donnant ses objectifs, des recommandations, diverses ressources et des exemples de mise en œuvre.

### Ateliers d'explicitation et regroupement collectif

« Pour permettre aux élèves de développer des stratégies de mémorisation, commente Myriam Wallstein, il est important que l'enseignant

ménage des temps où il amène l'élève à parler de ce qu'il fait, de ce qu'il a compris, de ce qu'il pense ou réussit. Cela permet aussi à l'enseignant de se rendre compte de ce que l'élève apprend réellement. Ces pratiques peuvent être menées en grand groupe, comme décrit dans le document L'explicitation en regroupement collectif : un retour immédiat sur l'activité<sup>(4)</sup> ou – et ceci a ma préférence – en petits groupes dans le cadre d'ateliers d'explicitation<sup>(5)</sup>. En configuration plus restreinte, l'enseignant suscite des interactions réflexives et l'élève dispose d'un espace de parole sécurisé, où il peut prendre le temps de tâtonner pour élaborer son propos.

Dans le retour d'activité, on insiste souvent sur la consigne "ce qu'il fallait faire". Or, je recommande d'inscrire aussi cette mise à distance dans la progressivité de l'apprentissage pour lui donner du sens : ce que nous avons fait, ce que nous allons faire, ce à quoi ça va servir... et ce que j'ai appris. Finalement, j'ai joué à ceci ou à cela, ce qui m'a permis de voir que je pouvais réussir de telle ou telle manière. Mais au fond, qu'ai-je appris de nouveau qui pourra me servir encore à diverses occasions ? »

## Boîtes inductrices pour engager l'explicitation

La plupart des outils proposés font partie de l'environnement pédagogique des écoles maternelles (références des ressources<sup>(6)</sup>). Le travail du groupe départemental « maternelle et petite enfance » du Bas-Rhin, coordonné par Anne Gasser, IEN chargée de mission, a consisté à mettre un coup de projecteur sur les potentialités de certains d'entre eux pour une diffusion réussie des pratiques d'explicitation dans les écoles maternelles.

C'est notamment le cas des boîtes inductrices pour engager l'explicitation. « Ces boîtes n'ont rien à voir avec les plateaux d'activités qui ont fait leur apparition dans les classes, ces dernières années, sans que leur utilisation soit réellement pensée dans le cadre d'une progression des apprentissages, réfléchi sur ses intentions et reliée à un projet global. On a parfois le sentiment que ces "plateaux" sont là, proposés à l'usage individuel des enfants, mais complètement déconnectés des autres apprentissages en cours. L'enfant reproduit des gestes parfois mécaniquement pour le seul plaisir de manipuler.

Dans le cadre de la seconde formation que je mentionnais, j'ai proposé aux professeurs des écoles de réfléchir à des "explici-boîtes" qui seraient, elles, liées au vécu et aux apprentissages de la classe. »

Quatre boîtes inductrices d'explicitation sont ainsi détaillées, parmi lesquelles :

► **la boîte des réussites**<sup>(7)</sup> destinée à recueillir les traces des réussites et progrès des enfants, en situation et en temps réel. Les traces peuvent être des travaux d'élèves,



La boîte des réussites<sup>(7)</sup>

des mots notés par l'enseignant sous la dictée des élèves, des éléments concrets rappelant la réussite (un objet par exemple) déposés au moment de celle-ci, des photos prises par l'élève lui-même, etc. Elles seront reprises plus tard lors d'un moment dédié à l'explicitation. Il s'agit certes d'assurer un suivi fin des validations individuelles mais aussi de rendre l'élève acteur de la validation de ses réussites, de ses progrès, de valoriser immédiatement ceux-ci sans interrompre le rythme de la classe.

► **Les boîtes des savoirs**<sup>(8)</sup> : ces boîtes, élaborées en classe avec les enfants, vont contenir tous les supports (jeux, objets, photos, vidéos, enregistrements, livres, etc.) témoignant des savoirs nouveaux. Ce dispositif pédagogique favorise la relation au savoir entre enfants, entre l'école et la famille (puisque les boîtes circulent dans les familles). L'enfant tient le rôle d'acteur et de médiateur des savoirs appris en classe (puisque il montre et explique à ses parents le contenu de la boîte).

« Évidemment, conclut Myriam, toutes ces outils, ces démarches et ces pratiques n'ont de sens que si la posture

professionnelle de l'enseignant est ajustée pour accompagner l'explicitation de l'enfant. C'est pourquoi des conseils sont donnés à cet effet en annexe du dossier<sup>(10)</sup>. À l'heure où les équipes d'école démarrent leur formation continue en constellation dans le cadre du déploiement des plans français et mathématiques, ce dossier fournit des problématiques à interroger et des pistes très intéressantes pour rendre efficaces les activités d'enseignement mises en œuvre par les professeurs. »

**Propos recueillis par  
Marie-France Rachédi**

1. Espace « pratiques d'explicitation » du site de la direction académique du Bas-Rhin : [http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/?-page\\_id=4518](http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/?-page_id=4518)
2. Dossier *Des pratiques d'explicitation pour former des enfants réflexifs* : [http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/wp-content/uploads/2019/04/Explicitation\\_maternelle\\_MW\\_mars2019\\_sans\\_ressources.pdf](http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/wp-content/uploads/2019/04/Explicitation_maternelle_MW_mars2019_sans_ressources.pdf)
3. Espace « pédagogie de la réussite » du site de la direction académique du Bas-Rhin : [http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/?-page\\_id=4296](http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/?-page_id=4296)
4. L'explicitation en regroupement collectif : [http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/wp-content/uploads/2019/04/explicitation\\_regroupement.pdf](http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/wp-content/uploads/2019/04/explicitation_regroupement.pdf)
5. Ateliers d'explicitation : [http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/wp-content/uploads/2019/04/Atelier\\_explicitation.pdf](http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/wp-content/uploads/2019/04/Atelier_explicitation.pdf)
6. Références des ressources : [http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/wp-content/uploads/2019/04/Explicitation\\_maternelle\\_MW\\_Ressources.pdf](http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/wp-content/uploads/2019/04/Explicitation_maternelle_MW_Ressources.pdf)
7. La boîte des réussites :  
- [http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/wp-content/uploads/2019/04/Boite\\_reussites.pdf](http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/wp-content/uploads/2019/04/Boite_reussites.pdf)  
- [http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/wp-content/uploads/2019/04/Boite\\_reussites\\_dematerialisee.pdf](http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/wp-content/uploads/2019/04/Boite_reussites_dematerialisee.pdf)
8. Les boîtes des savoirs : [http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/wp-content/uploads/2019/04/boite\\_savoirs.pdf](http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/wp-content/uploads/2019/04/boite_savoirs.pdf)
9. Annexes du dossier : [http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/wp-content/uploads/2019/04/Postures\\_prof\\_annexes.pdf](http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/wp-content/uploads/2019/04/Postures_prof_annexes.pdf)



Brigade anti-gaspi de l'école Freinet de Valence

Une élève, désignée par ses camarades, est allée récupérer chez le primeur du village, des fruits un peu abîmés qui devaient partir à la poubelle.

Depuis chaque matin, quelques élèves préparent le goûter pour toute la classe : tartines de pain avec de la confiture ou salade de fruits.



## En Ardèche Une pédagogie très nature

Outre les actions nationales OCCE, les associations départementales ou les unions régionales de ce mouvement pédagogique développent sur le terrain leurs propres projets. Destination l'Ardèche où l'association départementale OCCE cultive une pédagogie très nature et entretient depuis de nombreuses années un engagement fort dans de multiples projets d'éducation au développement durable. Aux côtés des vendredis climatiques et de Lire-Élire, un projet de recherche-action sur la classe dehors a même vu le jour en 2020.

L'association départementale (AD) OCCE de l'Ardèche porte dans son ADN un engagement fort pour l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD), dans un département où les initiatives locales pour un mode de vie respectueux de l'environnement ne sont pas en reste. Relais École et Nature pendant de longues années, puis du programme Éco-École, l'AD 07 a toujours porté activement des actions en faveur de l'EEDD. L'OCCE est partie prenante du collectif Pétale 07, réseau d'EEDD de l'Ardèche, et y a collaboré étroitement pendant plus de cinq ans en hébergeant un poste d'animateur de ce collectif.

L'urgence climatique et la prise de conscience de plus en plus forte des enjeux de la transition écologique n'ont fait que renforcer l'implication de l'AD. L'OCCE est ainsi devenu

un acteur majeur de l'EEDD dans le département. Depuis la rentrée 2019, l'AD de l'Ardèche, en partenariat avec celle de la Drôme, a amorcé les vendredis climatiques. Cette année, deux actions nouvelles viennent renforcer cet engagement : un projet de recherche-action sur la classe dehors et la formation des éco-délégués des collèges.

### Les vendredis climatiques<sup>(1)</sup>

Inspirés des vendredis pour le climat, ce mouvement issu de la jeunesse et né fin 2018 (avec notamment marches et grèves pour le climat qui ont fait et font toujours la une de l'actualité), les vendredis climatiques ont pour objectif de faire prendre conscience aux élèves des enjeux du réchauffement et de la transition écologique, afin d'inciter à de nouvelles façons de réfléchir, de s'engager et d'agir pour les élèves et les enseignants. Ce projet s'adresse plutôt aux élèves du cycle 3, mais il reste ouvert aussi aux élèves des autres cycles et des ressources leur sont dédiées. Il prend la forme d'un défi ou d'un événement proposé une fois par période, avec des variantes pour l'adapter à son contexte de classe. Chaque défi doit être l'opportunité d'échanges, d'une prise de conscience et d'un développement d'une éducation critique ainsi que d'un pouvoir d'agir concret. Quelques ressources et fiches pratiques bien sélectionnées sont mises en ligne pour accompagner les enseignants.

Le premier défi de l'année était « *le goûter ou le pique-nique zéro déchet* ». Plusieurs classes de maternelles s'en sont emparées facilement en comparant deux goûters, l'un normal, habituel, et l'autre avec une attention portée aux emballages. D'autres classes se sont lancées dans la fabrication de pain perdu ou la transformation en compote des

fruits non vendables de l'épicerie du village. Chaque classe a envoyé un témoignage qui a été valorisé dans une petite vidéo mise en ligne<sup>(2)</sup> sur les sites des AD.

Le prochain défi, intitulé « *et nos amis les bêtes* », va porter sur les relations aux animaux. Comment établir le lien entre le changement climatique et l'animal d'élevage ? Voir la crise sanitaire liée au coronavirus ? Donner à réfléchir aux espèces en train de disparaître, débattre sur le retour du loup, reconsidérer l'animal domestique de la classe, développer l'empathie interspécifique, envisager un élevage de poules dans l'école... sont autant de questions qui peuvent alimenter le débat et la prise de conscience dans la classe de notre lien aux animaux. Les autres défis prévus sont, en février « *le climat on en parle et on se mobilise* », en avril « *le grand ménage de printemps, place à la nature* » et en juin « *soyons éco mobiles* ».

### La classe dehors<sup>(3)</sup>

Il s'agit d'un projet dans l'air du temps. Il avait été évoqué dans nos réunions à l'OCCE parce qu'il a une filiation directe avec la pédagogie Freinet et sa classe-promenade. De plus, il semble correspondre au besoin de recréer un lien avec l'environnement pour des enfants de plus en plus déconnectés de la nature, même en milieu rural. Mais c'est à la faveur de la crise écologique, sanitaire et sociale que le projet de la classe dehors a été activé avec une acuité et une actualité particulière. À la sortie du confinement, un dernier défi des vendredis climatiques a été improvisé, avec la question suivante : « *Et si on faisait l'école dehors ?* » Il nous semblait primordial de ne pas enfermer de nouveau les élèves dans des salles de classe. De nombreux enseignants ont manifesté leur intérêt pour ce défi. Dans la foulée a germé l'envie, partagée par une

administratrice-enseignante et l'animatrice OCCE, de passer à la pratique, de lancer un projet expérimental d'éducation à et par l'environnement et d'en faire aussi un objet d'analyse, en distinguant quatre enjeux bien précis :

- relier, reconnecter les enfants à la nature ;
- renforcer l'engagement des élèves, leur envie d'agir par les pédagogies actives et démocratiques ;
- développer les compétences coopératives ;
- faire exploser les disciplines et penser la complexité, revoir la notion d'apprentissages fondamentaux.

Le projet implique une classe de CE2-CM1 sur la commune de Veyras, près de Privas. Elle sort une fois par semaine, tous les mardis après-midi, dans un espace de nature à proximité de l'école. Des témoignages seront régulièrement partagés au fur et à mesure de cette expérience éducative. Un réseau d'écoles et d'associations d'EEDD ardéchoises est aussi en construction, de même que dans d'autres départements. Il permettra de croiser les expériences réalisées, les tâtonnements, les réussites, les échecs et les questions nombreuses qui vont surgir.

### Lire-Élire

Si les deux actions précédemment présentées sont nouvelles, Lire-Élire<sup>(4)</sup> est lui un rallye lecture qui existe et suit sa route depuis plus de vingt ans. C'est d'ailleurs une action bien identifiée par les coopératives. Il consiste à établir une sélection d'ouvrages de quatre niveaux sur un thème précis, renouvelé chaque année. Les ouvrages (cinq par niveau), achetés par les classes ou prêtés, sont lus soit par les élèves directement, soit par l'enseignant pour les plus jeunes. L'action se termine par un vote argumenté du livre préféré de la série et un partage de commentaires sur un mur collaboratif mis à disposition des classes. De la maternelle au CM2, les élèves peuvent contribuer et poster leurs écrits, dessins, vidéos ou tout autre support, et partager ainsi leurs points de vue, leurs critiques et leurs coups de cœur.

L'action avait été mise en pause en 2019-20 afin d'en revoir les contours. Le thème du paysage avait été soufflé à la commission Lire-Élire de l'AD peu avant le confinement. Quand enfin les membres de la commission ont pu aller chercher les ouvrages dans les bibliothèques et les librairies pour commencer leur sélection, ils ont trouvé que cette « *échappée belle dans les paysages* » tombait à pic après ces mois d'enfermement. Les chiffres le confirment : depuis la rentrée, trente classes se sont déjà inscrites, soit plus de 600 élèves qui vont partir en exploration littéraire et paysagère.

**Isabelle Samson**

Animatrice départementale OCCE 07



Document de présentation de Lire-Élire téléchargeable <sup>(4)</sup>

1. <http://www.occe.coop/~ad07/spip.php?rubrique9>
2. <https://youtu.be/bB5ZD0pzbFQ>
3. <http://www.occe.coop/~ad07/spip.php?article96>
4. <http://www.occe.coop/~ad07/spip.php?rubrique20>

Katell Tison-Deimat

Coordinatrice nationale  
Arts-culture OCCE

## Éducation artistique : vers des lendemains désirables

**Il semble vital aujourd'hui que soient offertes à l'école des actions qui célèbrent la vie, la joie, l'espoir, la beauté, l'audace... Katell Tison-Deimat en propose plusieurs, « propres à aborder l'imprévu ».**

« Aujourd'hui, plutôt que de nous laisser imposer un présent incertain, nous souhaitons inventer des lendemains désirables », écrivait, en juin dernier, Emmanuel

Demarcy-Mota, directeur du Théâtre de la Ville, à Paris. Deux autres citations lui emboîtent le pas aux semelles de vent :

« *Le théâtre, cet art de l'imprévu* » (lu dans l'éditorial d'un autre théâtre) et « *l'art d'exploiter l'imprévu est l'une des clés de la créativité* ». Et c'est bien la créativité à laquelle nous songeons, pour tous les enfants, les adolescents et les enseignants, aujourd'hui réunis dans une école chahutée par les imprévus de ces drôles de « *temps sanitaires* ».

La créativité, au sens du pédiatre et psychanalyste Winnicott, est pulsion de vie :

« *Il s'agit avant tout d'un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue ; ce qui s'oppose à un tel mode de perception, c'est une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure : le monde et tous ses éléments sont alors reconnus mais seulement comme étant ce à quoi il faut s'ajuster et s'adapter.* »<sup>(1)</sup>

### Célébrer la vie, la joie et l'espoir

Le célèbre psychanalyste n'apprécierait sans doute pas l'automatisme d'un glissement vers l'art (pour lui, cuire des saucisses peut être un acte aussi créatif qu'une sonate de Schumann).

Nous relèverons par ailleurs deux autres notions du « *langage intermédiaire* » de Jacques Lévine, qui a créé le dialogue entre pédagogie et psychanalyse au sein de l'Agsas<sup>(2)</sup>, association poursuivant cette démarche : l'AQP (l'autrement que prévu) et la futurisation de l'enfant.

Loin de l'écueil du recroquevillement et de l'assèchement de l'école, qui pourraient être des réponses aux difficiles renoncements du printemps dernier et ceux possibles de l'hiver à venir, il semble vital aujourd'hui que soient offertes à l'école des actions qui célèbrent la vie, la joie, l'espoir, la beauté et l'audace, et que celle-ci soit aussi source d'apprentissages, de questionnements, de recherches, de coopération. Les élèves ont droit à « *des fenêtres d'espérance* » (dixit l'homme de théâtre Joël Jouanneau) qui leur offrent de développer leur créativité.

Parmi toutes ces actions possibles figurent celles constitutives de l'éducation artistique, qui, étayées par une pensée et des jalons construits, sont justement propres à aborder l'imprévu. Entrer en danse, en théâtre, en poésie, en littérature, etc., au cœur du collectif, de la classe, en dialogue avec des auteurs et des artistes, vaut aux élèves et à leurs enseignants d'explorer les vertus de l'incertain (en art, on avance chemin faisant, on construit pas à pas, on s'interroge, on apprend à choisir, à composer, sans que le résultat ne soit connu d'avance, car comme disait Jacques Lecoq, « *le but du voyage, c'est le voyage* »). Celui-ci n'est pas une source d'anxiété mais de sens.

Cet état d'esprit anime les chantiers « culture artistique et littéraire » de l'OCCE, qui conçoivent et mettent en œuvre les actions<sup>(3)</sup> Théâ, Bals en liance, École en Poésie, Littérature de jeunesse, des auteurs et des classes... À l'orée de la saison 20-21, les membres de ces chantiers l'affirmaient avec force : « *Nous avons de beaux rendez-vous, de palpitants défis, allons-y !* » Et si les incertitudes se libéraient en créativité ?

**Katell Tison-Deimat**

Coordinatrice nationale Arts-culture OCCE

1. Donald Woods Winnicott, « La créativité et ses origines », in *Jeu et réalité*, p. 91, 1975.
2. L'Agsas est l'association des groupes de soutien au soutien, dispositif créateur d'ateliers philo, psycho et d'analyses de pratiques pour changer le regard sur les souffrances vécues et agir positivement.
3. Voir sur le site [www.occe.coop](http://www.occe.coop) dans l'espace « Nos actions ».

En 2021,  
**Théâ** fêtera  
 ses 16 ans !



**Théâ** est une action nationale d'éducation artistique conçue et mise en œuvre par l'Office central de la coopération à l'école.

Chaque année, un ou des auteurs de théâtre jeunesse sont associés à l'action : au fil de formations, de démarches actives et coopératives dans les classes, de rencontres..., les enfants et les adolescents découvrent leurs univers d'écriture, en complicité avec les enseignants, les auteurs, les artistes et les théâtres partenaires.

**Les enfants et adolescents THÉÂ**  
*lisent, disent, explorent, jouent,*  
*entrent en danse, en théâtre,*  
*inventent leur appropriation sensible des mots,*  
*découvrent la poésie de l'espace,*  
*des corps, des voix,*  
*vont à la rencontre de spectacles,*  
*investissent des lieux de lecture,*  
*apprivoisent des espaces scéniques...*  
*et offrent à voir, entendre et partager*  
*le fruit de leurs parcours artistiques.*

**L'édition 2020-21 est la 16<sup>e</sup> de Théâ !**

En 15 ans, 20 auteurs de théâtre jeunesse ont répondu à l'invitation : Suzanne Lebeau, Catherine Zambon, Philippe Dorin, Nathalie Papin, Jean Cagnard, Fabrice Melquiot, Joël Jouanneau, Jean-Claude Grumberg, Stéphane Jaubertie, Karin Serres, Claudine Galea, Jean-Pierre Cannet, Dominique Paquet, Sylvain Levey, Dominique Richard, Françoise du Chaxel, Lise Martin, Philippe Gauthier, Fabien Arca et Catherine Verlaquet.

**Pour l'année 2020-21,  
 Théâ accueille Antonio Carmona !**



Né en 1991 à Nîmes, dans le sud de la France, Antonio Carmona s'est d'abord formé au jeu d'acteur au conservatoire d'art dramatique de Marseille avant de suivre une formation d'artiste clown à l'école du Samovar à Paris. En 2012, il fonde la compagnie Si Sensible dont il assure l'écriture des spectacles. En tant qu'auteur, il est publié aux éditions Théâtrales jeunesse pour *Les Pieds sous la table* (paru dans le recueil *Divers-cités 2*), *Le cœur a ses saisons*, *Maman a choisi la décapotable* et *Il a beaucoup souffert Lucifer*. Ses textes oscillent malicieusement entre humour grave et mélancolie bondissante. En 2020, pour Olivier Letellier (Théâtre du Phare), il écrit également deux pièces à destination de maternelles : *Nathan longtemps* et *Bastien sans mains*.

Pour plus d'informations sur les publications d'Antonio Carmona aux éditions Théâtrales : <https://www.editionstheatrales.fr/auteurs/carmona-496.html>

Chaque année, les temps forts nationaux de Théâ sont accueillis par une nouvelle région.

En 2020-2021, c'est l'Île-de-France qui a reçu la formation nationale « mettre en œuvre l'action Théâ » à la MGI (Paris) du 26 au 30 octobre, et qui recevra ensuite les rencontres nationales Théâ au Théâtre Gérard-Philipe, centre dramatique national, de Saint-Denis (93) du 21 au 25 juin.

Les classes d'autres régions désireuses de participer à Théâ sont conviées à se rapprocher de leur association départementale OCCE (les coordonnées de chaque AD sont disponibles sur [www.occe.coop](http://www.occe.coop)).

Environ 150 journées de rencontres départementales Théâ sont organisées en fin d'année dans et avec des théâtres par les AD-OCCE, après un parcours de « coopération par l'art ».

Plus d'informations : [www.occe.coop/thea](http://www.occe.coop/thea)  
 Contact : [thea@occe.coop](mailto:thea@occe.coop)

# Le Chien jaune de Mongolie



**Toujours inscrit au dispositif d'École & Cinéma, qui vise à une formation de « l'enfant spectateur » par la découverte active de l'art cinématographique en salle, Le Chien jaune de Mongolie de la réalisatrice Byambasuren Davaa s'inspire du conte La Cave du chien jaune<sup>(1)</sup>. Sorti en 2005 dans les salles, ce film est repris aujourd'hui par l'association Passeurs d'images.**

*Le Chien jaune de Mongolie* est un film éminemment attachant et beau. Il lie subtilement le registre du documentaire, en étant très précis sur la vie quotidienne des nomades en Mongolie, et celui de la fiction pour raconter l'histoire simple de Nansa et la résolution du conflit (traité avec une extrême douceur) entre cette petite fille âgée de 6 ans et son père au sujet d'un jeune chien qu'elle a trouvé dans une grotte.

À travers le quotidien de cette famille de trois enfants, le film met en exergue deux univers que tout oppose : celui de la vie nomade montrée à l'écran et celui de la ville que l'on ne voit jamais mais dont il est fortement question à travers les échanges verbaux de la fillette qui revient de l'école, le minibus qui la ramène chez elle, les objets que le père rapporte de ses déplacements en ville ou du camion sonorisé qui passe pour signaler les élections. Et comme le précise la réalisatrice, il s'agit « d'un film sur l'urbanisation de la société, les bouleversements que cela entraîne dans ce pays [et] les changements de vie que les nomades sont forcés de faire ». À ce réalisme s'ajoute toute une dimension spirituelle (voir le début du film avant le long fondu au noir) et le rapport à la nature et aux cycles de la vie, offrant ainsi aux spectateurs un autre niveau de lecture qui tend vers une forme d'universalité. Tout est cyclique et tout se recycle. De même, tout est circulaire, comme les saisons qui reviennent. Et comme la yourte, ronde, est le centre d'où l'on part et où tout revient.

## Approche sensible

Ainsi, l'enseignant pourra s'appuyer sur certaines répliques du film pour appréhender la philosophie de vie bouddhiste, comme : « *Tout le monde décède mais personne ne meurt.* » (Il convient de traduire cette formule un peu complexe pour les enfants, par exemple par « *les gens meurent mais ne disparaissent pas* ».)

Mais dans le cadre d'une approche sensible, il est conseillé de prendre le temps d'analyser l'affiche avant de découvrir le film en salle pour préparer à sa découverte (hypothèses sur le titre, le lieu, les personnages...) et créer ainsi un horizon d'attente. Au retour de la projection, échangez avec les élèves autour du film pour mettre en évidence la pluralité des points de vue, les différents niveaux de compréhension aussi. Il est important de recueillir la parole des enfants, de leur laisser le temps d'exprimer leurs émotions et leur ressenti sur le film, puis de leur proposer de lister au tableau :

- « *les mots qui me reviennent* », ce qui permettra de garder par la suite une trace écrite en élaborant un texte différent du résumé car puisé dans ce corpus, auquel il faudra ajouter quelques verbes et mots de liaison.
- « *Les images qui me reviennent* ». Elle pourront être dessinées par les enfants pour ensuite composer un mur d'images qui en appellera d'autres pour une mise en résonance, comme un écho (voir les images ricochet du *Cahier de notes* sur...).

Lors d'une séance d'arts plastiques, d'autres pistes pourront être approfondies à partir des photogrammes du film ou à partir d'une thématique, par exemple celle du paysage dans laquelle il serait question de se constituer une collection de représentations de paysages pour mieux comprendre leur composition et comprendre ainsi en quoi elles font sens (valeur des plans, angles de prise de vue), tout en inscrivant cette démarche dans l'histoire des arts.

## Quelques propositions pour poursuivre :

À partir d'un plan présentant Nansa et le chien : prolonger une image, le hors-champ, d'un côté ou de toutes parts, en variant les médiums (encre, gouache, papiers collés...), ou dessiner ce que regarde Nansa.

Remettre dans l'ordre quelques photogrammes du film (voir le très riche dossier pédagogique réalisé par Florence

Patisson, CPAP 78<sup>(2)</sup>) ou imaginer un autre montage à partir de quelques autres photogrammes que l'on retrouvera dans le *Cahier de notes sur...* Les enfants pourront aussi remplacer cet exercice par la réalisation d'un story-board reprenant des moments clés du film.

En s'appuyant sur des propos de Byambasuren Davaa (« *Parce que je suis née en Mongolie, je vois la vie au-delà de ses valeurs linéaires et matérielles. Je veux croire en un monde où traditions et modernité peuvent cohabiter avec respect et ouverture d'esprit.* ») et dans le cadre d'une approche pluridisciplinaire, proposer aux enfants une étude comparative<sup>(3)</sup> sur les modes de vie, en précisant pour Nansa ce qui relève de la tradition ou de la modernité.

En complément, vous trouverez des pistes dans le numéro 228 d'*Animation & Éducation* (mai-juin 2012) qui invitent à la découverte de cet autre que soi, par des ateliers philo et psycho proposés par l'Agas<sup>(4)</sup>.

**En prolongement :**

- Lire ou raconter le conte *La Cave du chien jaune* dont il est question dans le film :  
 Jadis, une famille très riche vivait dans ce pays. Les parents chérissaient leur enfant, une jeune fille ravissante. Un jour, elle tomba très malade. Aucun médecin ne parvenait à la soigner. Son père demanda conseil à un sorcier, qui déclara : « *Le chien jaune est fâché. Chassez-le de votre maison.* » Le père, incrédule, répondit : « *Pourquoi ? Il protège les miens et notre troupeau. Ma fille l'aime tendrement.* » « *J'ai dit ce que j'avais à vous dire, il n'y a point d'autre remède, insista le sorcier. Vous savez ce que vous devez faire.* » Le père n'eut pas le cœur de tuer son chien jaune. Mais sa fille devait absolument guérir. Alors il décida de cacher le chien dans une cave dont il ne pourrait s'échapper, et où nul ne le retrouverait. Chaque jour, il quittait la maison pour lui apporter à manger. La santé de sa fille commençait à s'améliorer, chaque jour, elle reprenait des forces. Un matin, lorsque le père arriva devant la cave, le chien avait disparu. Sa fille se rétablit complètement. Le secret de sa guérison était le suivant : elle était tombée amoureuse d'un jeune homme, qu'elle rencontrait parfois, secrètement. Grâce au chien jaune, qui éloignait son père quotidiennement de la maison, elle put chaque jour retrouver le garçon qu'elle aimait...  
 Sur la plateforme Nanouk<sup>(5)</sup>, regarder l'extrait du film avec l'histoire racontée par la vieille femme dans le film, et en débattre.
- Pour les plus grands, regarder le documentaire et les bonus du DVD, notamment la fabrication du feutre pour la yourte que l'on ne manquera pas de mettre en relation avec le travail de l'artiste allemand Joseph Beuys<sup>(6)</sup>.

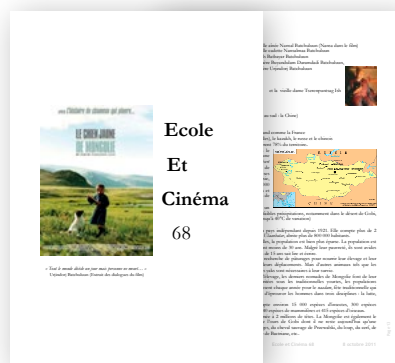
**Isabelle CRENN**  
**CPAP ex78**  
**OCCE des Yvelines**

	La vie de Nansa en Mongolie	Ma vie en France
<b>Mode de vie</b>		
<b>Environnement</b>		
<b>Moyen de transport</b>		
<b>Habitat</b>		
<b>Alimentation</b>		
<b>Objets</b>		
<b>Activités</b>		
<b>Religion</b>		
<b>Relations parents-enfants</b>		
<b>Jeux</b>		

1. De Gantuya Lhagva.
2. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/Actualites/21/2/EC\\_20.21\\_Dossier\\_Le\\_Chien\\_jaune\\_de\\_Mongolie\\_1334212.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Actualites/21/2/EC_20.21_Dossier_Le_Chien_jaune_de_Mongolie_1334212.pdf)



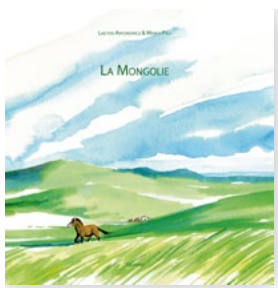
3. Étude extraite du livret pédagogique du CRDP de Strasbourg, aujourd'hui Canopé : [http://www.crdp-strasbourg.fr/main2/ecole\\_elementaire/cinema/documents/livret\\_chien\\_jaune.pdf](http://www.crdp-strasbourg.fr/main2/ecole_elementaire/cinema/documents/livret_chien_jaune.pdf)



4. L'Agas est l'association des groupes de soutien au soutien, dispositif créateur d'ateliers philo, psycho et d'analyses de pratiques pour changer le regard sur les souffrances vécues et agir positivement.
5. <https://nanouk-ec.com/films/le-chien-jaune-de-mongolie>
6. Recueilli par des nomades tartares lors de la seconde guerre mondiale alors que son avion venait de s'écraser en prenant feu, Joseph Beuys est revenu à la vie recouvert de graisse et enroulé dans des couvertures de feutre. Ces éléments qui lui auraient sauvé la vie deviendront récurrents dans sa production artistique. Il utilisera aussi couramment des matériaux tels que le feutre ou la graisse, en souvenir de cet accident.

# Dans la steppe mongole

Voici une petite sélection de trois titres en guise d'invitation à parcourir la steppe, à la découverte du quotidien des nomades mongols et de leurs traditions. Chacun de ces trois ouvrages est disponible chez son éditeur. Vous pourrez donc vous les procurer chez votre libraire indépendant préféré ou les emprunter dans une médiathèque.



Commençons nos explorations livresques par **La Mongolie**<sup>(1)</sup>, un documentaire complet sur ce pays d'Asie centrale grand comme trois fois la France, peu peuplé et au climat très rude. Les textes, dessins et photographies donnent à voir un monde, au début du XXI<sup>e</sup> siècle, où les traditions nomades sont bousculées par la vie moderne qui s'impose depuis quelques dizaines d'années.



Chevauchons ensuite ces steppes avec **Le cheval blanc de Suho**<sup>(2)</sup>. Ce récit raconte l'origine de l'instrument de musique traditionnel le plus populaire du peuple mongol, appelé morin-tehour ou morin khuur, ce

qui se traduit par « viole à tête de cheval ». On le nomme ainsi parce que l'extrémité de son long manche est sculptée en forme de tête de cheval.

« Le jeune berger Suho vit pauvrement, conduisant paître quotidiennement son troupeau de moutons. Un jour, il trouve un poulain blanc qu'il rapporte au campement et élève avec soin. Tchagan Morin, "Cheval Blanc", devient un beau et fringant petit cheval. Suho participe un jour à une course de chevaux organisée par un seigneur qui souhaite donner la main de sa fille au vainqueur. Tchagan Morin et son cavalier gagneront la course, mais le seigneur ne respectera pas son engagement : il gardera le cheval de Suho. Tchagan Morin s'enfuira quelques temps plus tard pour rejoindre son maître mais, criblé de flèches, il mourra. Dans un rêve, Suho entend Tchagan Morin lui demander de fabriquer un instrument de musique avec ses os, son cuir, ses tendons et ses crins. À son réveil, il se met à l'ouvrage. »

Ce conte étiologique d'une grande force relate l'amour entre deux êtres que même la mort ne peut séparer : le cheval est transformé en un autre objet d'amour, transmissible



de génération en génération. Les images sur double page de cet ouvrage de grande dimension, format à l'italienne, traduisent avec justesse et sensibilité l'immensité de la steppe et ses couleurs à dominante d'ocre.



Enfin, terminons notre évasion mongole par la vie, avec une œuvre pour les plus petits. Dans **Ma petite maison ronde**, Jilu, enfant de Mongolie, raconte sa venue au monde. Il est passé du ventre tout rond de sa maman,

devenu trop petit, à la yourte familiale ronde et rassurante, elle aussi. Il va nous entraîner à sa suite, pendant sa première année de vie, au rythme des saisons et des déplacements de sa famille nomade qui conduit son troupeau de mouton. À chaque déplacement, la yourte est démontée peu avant le départ, transportée à dos de chameau puis remontée sur le nouveau lieu choisi pour s'installer.

« Quand je me suis réveillé, nous étions déjà arrivés dans la prairie où nous allions passer l'automne. Tout le monde s'est mis au travail pour construire la yourte. Et quand les piquets ont été dressés, on les a recouverts d'un immense feutre blanc, si doux à caresser. Par le trou laissé ouvert au centre du toit, je pouvais apercevoir le ciel. »

Dans cet album tout en douceur et en rondeur, la jeune autrice et illustratrice mongole Bolormaa Baasansuren fait partager au lecteur l'univers d'une famille nomade de la steppe. Les illustrations détaillées, inspirées de la tradition de l'imagerie mongole, accompagnent le lecteur dans un univers coloré très éloigné du sien.

1. *La Mongolie*, texte de Laetitia Antonowicz, images de Marco Paci, éditions Grandir, collection « Les Terres des hommes », à partir de 9 ans, 2011, 15 euros.
2. *Le cheval blanc de Suho*, texte de Yūzo Ōtsuka, images de Suekichi Akaba, éditions Circonflexe, collection « Aux couleurs du temps », en association avec la BNF/Centre national de la littérature pour la jeunesse-La Joie par les livres, à partir de 8 ans, 2014, 17 euros. Cet ouvrage a été sélectionné par le ministère de l'Éducation nationale : liste de référence littérature cycle 3 - 2018 (contes).
3. *Ma petite maison ronde*, texte et images de Bolormaa Baasansuren, éditions Rue du monde, collection « Coup de cœur d'ailleurs », à partir de 3 ans, 2013, 16 euros.

# LA PRÉVENTION MAE À L'ÉCOLE

AGRÉÉE PAR LE MINISTÈRE DE  
L'ÉDUCATION NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS



Semaine Nationale  
de  
Prévention  
À L'ÉCOLE

7<sup>ÈME</sup>  
ÉDITION

**Du 18 au 22 janvier 2021**

**Accidents de la vie courante  
et premiers secours.**

Enseignants, inscrivez-vous  
pour préparer votre  
intervention en classe.

*Support interactif*  
et kit d'animation  
à télécharger sur **mae.fr**

CYCLES 1 à 3



Inscrivez-vous  
sur **mae.fr**

DU 10 OCTOBRE AU 4 DÉCEMBRE 2020

**mae.fr**

Pour toute information, contactez la MAE  
de votre département ou le 02 32 83 60 00.

**L'expertise MAE au service de la prévention.**

AP OCCE SNP7 INSCR 10-20 – Fédération MAE SOLIDARITÉ, association à but non lucratif régie par la loi de 1901,  
sise 14 rue Moncey 75009 Paris – Crédit photo : Shutterstock





**LA BANQUE  
DU MONDE  
DE L'ÉDUCATION  
DE LA RECHERCHE  
ET DE LA CULTURE**

# UNE BANQUE CRÉÉE PAR DES COLLÈGUES, ÇA CHANGE TOUT.

- ▶ **L'expertise d'une banque dédiée** aux personnels de l'Éducation nationale, de la Recherche, de la Culture, de l'enseignement public agricole et de l'enseignement privé sous contrat.
- ▶ **Une banque coopérative** fondée sur des valeurs de confiance et de proximité.
- ▶ **Un service de banque en ligne** pour rester proche malgré la distance.
- ▶ **L'expertise de conseillers** qui assurent un suivi personnalisé de vos comptes.
- ▶ **Des assurances** conçues pour s'adapter à votre statut et à vos besoins.

**Crédit  Mutuel**  
**Enseignant**