

## Thème 1

### Perspectives pédagogiques et éducatives

## Réaliser un enseignement explicite

*Depuis quelques années, le vocable « pédagogie explicite » est utilisé par plusieurs courants de recherche, au risque de malentendus, mais un certain nombre de travaux aux fondements très différents nourrissent des propositions pédagogiques qui peuvent trouver des convergences.*

Du côté de ceux qui s'intéressent d'abord à la cognition<sup>1</sup>, on souligne la nécessité d'outiller, dès la maternelle, tous les élèves des procédures de base (chronologie, repérage dans l'espace, catégorisation, attention, compréhension de l'implicite, développement de la mémoire de travail, phonologie), en « comprenant les causes plutôt qu'en se focalisant sur les effets » des difficultés des élèves. Ces chercheurs demandent donc aux enseignants de consacrer un temps suffisant aux répétitions, aux verbalisations qui guident l'action, à l'explication collective des conditions de réussite des tâches, « parce que réussir n'est pas comprendre ».

En effet, les élèves des milieux populaires peinent fréquemment pour identifier les enjeux d'apprentissages des tâches scolaires qui leur sont proposées. Nombre d'entre eux sont enfermés dans une logique du « faire », guident leur action sur la réussite immédiate de la réalisation de la tâche au détriment de sa signification. De ce fait, ils ont donc du mal à transférer leurs connaissances dans une nouvelle tâche, ou cherchent à appliquer sans réfléchir les procédures qu'ils maîtrisent à des situations inappropriées, alors que selon certains courants de recherche<sup>2</sup> la construction des savoirs scolaires impliquent une « activité de pensée » pour construire des concepts, abstraire les situations des contextes ou identifier des catégories de problèmes, passer des savoirs de la vie aux savoirs des disciplines (« *seconдарisation* »).

Du côté des pratiques d'enseignement, il est extrêmement rare – et difficile – que cette « *attitude de seconдарisation* » attendue soit explicitée et enseignée aux élèves. Les enseignants, parce qu'ils ont intégré cette « *attitude de seconдарisation* » du fait de leur maîtrise des savoirs, passent sans cesse d'un registre premier à un registre second, ne s'attardant pas à expliciter ces changements de registre, parce que, pour eux, ce passage est devenu évident, « naturel ». Ils ont du coup du mal à se rendre compte que pour nombre d'élèves ces passages peuvent poser problème. Ce processus, qui construit des différences de manière « passive »<sup>3</sup> en requérant de tous ce qui n'est maîtrisé que par quelques-uns, se double souvent d'un second processus : une différenciation « active ». Celle-ci est un processus par lequel l'enseignant va, lors des mêmes tâches scolaires, solliciter davantage les élèves qui ont déjà construit cette « *attitude de seconдарisation* » et au contraire solliciter les autres sur le registre premier des actions et des savoirs d'action, dans le but de ne pas les mettre en difficulté, mais

<sup>1</sup> Issus de différents courants, comme Fayol, Cèbe, Goigoux...

<sup>2</sup> ESCOL, s'appuyant sur les approches de Bernstein. Notons que les différentes approches confrontent leurs travaux dans le réseau RESEIDA

<sup>3</sup> J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, PUR, 2011

renforçant la confusion entre la tâche demandée et l'activité intellectuelle.

Ces recherches renforcent la nécessité d'outiller les enseignants, par la formation initiale et continue, à renforcer leur capacité à être des « spécialistes de l'apprentissage » (et pas seulement du savoir), avec toute la difficulté que cela requiert lorsque les domaines d'enseignement sont multiples (polyvalence, bivalences...) et de renforcer les recherches sur les « pratiques pédagogiques efficaces », dans leurs multiples composantes professionnelles, en mobilisant à la fois les obstacles épistémologiques contenus dans les « savoirs à enseigner » et la compréhension de « ce que les élèves ne comprennent pas ».

## Pour aller plus loin :

- Lahire Bernard, “[Rapport au langage et apprentissages](#)” , XYZep, n°28, Septembre 2007, dossier page I à IV, en ligne [url : [http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2007-2008/dossier\\_28\\_pro.pdf](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2007-2008/dossier_28_pro.pdf)]
- Carraud Françoise, “[Apprendre et enseigner en ZEP](#)” , XYZep, n°21, Décembre 2005, dossier page I à III, en ligne [url : [http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2005-2006/dossier\\_21\\_pro-2.pdf](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2005-2006/dossier_21_pro-2.pdf)]
- Prouchet Marc, [La marguerite des impressions ou ... que reste-t-il d' un apprentissage ?](#), Espace Ressources du Centre Michel Delay, décembre 2008, en ligne [url : [http://www2.ac-lyon.fr/centres/delay/IMG/pdf\\_la\\_marguerite\\_des\\_impressions\\_m.prouchet.pdf](http://www2.ac-lyon.fr/centres/delay/IMG/pdf_la_marguerite_des_impressions_m.prouchet.pdf)]