

Enseigner plus explicitement

Pourquoi ? Quoi ? Comment ?

Patrick Rayou

Paris 8

30 novembre 2016

Pourquoi expliciter ?

Des raisons de la montée en puissance de l'explicitation

Qu'expliciter ?

Les arrière-plans des apprentissages

Les limites de l'explicitation

Explicite, tacite et registres d'apprentissages

Comment expliciter ?

Le cas d'enseignants parents face aux devoirs à la maison

Pourquoi expliciter ?

Vendre la mèche

Toute démocratisation réelle devrait exiger des enseignants :

qu'ils vendent la mèche au lieu de mettre en scène une prouesse exemplaire et inimitable, propre à faire oublier (en l'oubliant) que la grâce n'est qu'une acquisition laborieuse ou un héritage social, au lieu de se tenir quitte une fois pour toutes et pour toute l'année envers la pédagogie en livrant les recettes dévalorisées par leurs fins étroitement utilitaires (les fameuses recettes pour la dissertation) ou dévaluées par l'ironie qu'il y a à les transmettre en les accompagnant d'illustrations magistrales irréductibles à leur efficacité.

P.Bourdieu et J.-C.Passeron. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Les éditions de Minuit, 1964, p.111

Pourquoi expliciter ?

Les pédagogies invisibles

Le contrôle de l'enseignant s'y exerce de façon plus implicite qu'explicite ;

Idéalement le rôle de l'enseignant est seulement d'aménager le contexte que l'enfant va réordonner et explorer ;

Dans ce contexte ordonné, l'enfant jouit apparemment d'une grande autonomie dans le choix, l'agencement et l'organisation temporelle de ses activités ;

L'enfant est apparemment maître de ses propres mouvements et des relations sociales qu'il entretient avec les autres membres de la classe ;

On y met peu l'accent sur la transmission et l'acquisition de savoirs et de techniques spécifiques ;

Les critères d'évaluation de la pédagogie y sont multiples et diffus, et ne se prêtent donc pas facilement à la mesure.

Bernstein, B. (2007/1975). "Classe et pédagogies : visibles et invisibles", in Deauvieau J. et Terrail J.-P. Dir. (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute. 85-112.

Qu'expliciter?

Les arrière-plans des apprentissages

Les limites de l'explicitation

Explicite, tacite et registres d'apprentissages

Qu'expliciter?

Les arrière-plans des apprentissages

Sur un port du Sud, une poissonnière crie : « Regarde, ma chérie, il est beau mon poisson ! ». Celle qui l'entend, si elle est dans la coutume, ne considérera pas ce cri comme l'expression d'une préférence esthétique, ni comme un attachement de la poissonnière à son poisson (quoiqu'il y ait aussi de cela), ni comme une manifestation d'affection de la poissonnière à sa cliente (bien qu'il puisse aussi y avoir de cela). Elle prendra ce cri comme une invitation à l'achat. La grammaire de l'action, ici, est bien celle de quelqu'un qui produit un signe (« regarde ma chérie, il est beau mon poisson ») qui doit *attirer l'attention* de l'acheteur.

(...) Si une cliente potentielle répond à la poissonnière : « c'est vrai, ses écailles sont irisées de bleu, dans le soleil, c'est magnifique », elle produira une légère incorrection grammaticale (quant au sens dans la situation du mot « beau ») qui pourra devenir prégnante., si elle poursuit en s'essayant près de l'étal pour déballer son nécessaire à peinture, en pensant ainsi répondre à une invitation, de la poissonnière. De fait elle sera sortie de la transaction commerciale pour jouer à un autre jeu. De la même façon, considérer les propos de la poissonnière comme une sorte d'invite amoureuse sera (généralement) hors de propos.

Qu'expliciter?

Les limites de l'explicitation

- Un argument logique : l'explicitation à l'infini

Qu'expliciter?

Les limites de l'explicitation

- Un argument logique : l'explicitation à l'infini
- Un argument didactique : effets Jourdain et Topaze
et *proprio motu*

Effet Topaze

«Des moutons... Des moutons... étaient en sûreté... dans un parc ; dans un parc. (Il se penche sur l'épaule de l'Élève et reprend.) Des moutons... moutonss... (L'Élève le regarde ahuri.) Voyons, mon enfant, faites un effort. Je dis moutonsse. Étaient (il reprend avec finesse) étai-eunnt. C'est-à-dire qu'il n'y avait pas qu'un moutonne. Il y avait plusieurs moutonsse.»

Marcel Pagnol, *Topaze*

Effet Jourdain

Maître de philosophie: Sans doute. Sont-ce des vers que vous lui voulez écrire?

Monsieur Jourdain : Non, non, point de vers.

M philo: Vous ne voulez que de la prose?

M J: Non, je ne veux ni prose ni vers.

M philo: Il faut bien que ce soit l'un, ou l'autre.

M J: Pourquoi?

M philo: Par la raison, Monsieur, qu'il n'y a pour s'exprimer que la prose, ou les vers.

M J: Il n'y a que la prose ou les vers?

M philo: Non, Monsieur: tout ce qui n'est point prose est vers; et tout ce qui n'est point vers est prose.

M J: Et comme l'on parle qu'est-ce que c'est donc que cela?

M philo: De la prose.

M J: Quoi? quand je dis: "Nicole, apportez-moi mes pantoufles, et me donnez mon bonnet de nuit" , c'est de la prose?

M philo: Oui, Monsieur.

Qu'expliciter?

Les limites de l'explicitation

- Un argument logique : l'explicitation à l'infini
- Un argument didactique : effets Jourdain et Topaze
et *proprio motu*
- Un argument sociologique : la réception n'est pas passive. Le cas des renormalisations des exercices par les élèves

Qu'expliciter?

Les limites de l'explicitation

- Un argument logique : l'explicitation à l'infini
- Un argument didactique : effets Jourdain et Topaze et *proprio motu*
- Un argument sociologique : la réception n'est pas passive. Le cas des renormalisations des exercices par les élèves
- Un argument historique : la pédagogie des ZEP, la formation sont résolument tournées vers l'explicitation.

Qu'expliciter?

Les limites de l'explicitation

Et pourtant tous ne comprennent pas...

Qu'expliciter

Explicite, tacite et registres d'apprentissages

- Explicite, implicite, tacite

« *Explicite* » et « *implicite* » se rapportent à la visibilité, du point de vue de l'apprenant, de l'intention du transmetteur quant à ce qui doit être acquis. En ce qui concerne la pédagogie explicite, l'intention est très visible, alors qu'en ce qui concerne la pédagogie implicite, l'intention est, du point de vue de l'apprenant, invisible. La pédagogie tacite est une relation pédagogique dans laquelle l'initiation, la modification, le développement ou le changement du savoir, de la conduite ou de la pratique se produisent alors qu'aucun membre du groupe n'en prend conscience.

- B.Bernstein, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. PUL, 2007, p.287

•Des registres pour apprendre à l'école

Scolaire

Ce registre est lui-même l'intersection de trois autres registres qui l'excèdent

Le premier est *cognitif* en ce qu'il relève de fonctions intellectuelles qui peuvent être extérieures ou non au champ scolaire et didactisées ou non.

L'élève idéal est méthodique

Cognitif

Calculer le coût de la peinture pour repeindre une pièce dont on a les mesures, les dimensions des fenêtres. On connaît par ailleurs le pouvoir couvrant de la peinture, les prix selon les quantités achetées.

La plupart des élèves (équivalent de CM1 et CM2) tente de calculer l'aire, puis la quantité de peinture nécessaire, puis le prix.

Une partie non négligeable déclare que le mieux serait d'acheter un pot de peinture de 5l pour commencer puis, éventuellement, de retourner au magasin pour compléter.

Bernard Rey, *La notion de compétence en éducation et formation*, 2014. Bruxelles. De Boeck, 51-52.

Le deuxième, *culturel*, est fait de savoirs et modes de connaissance généraux sur le monde non réductibles à la sphère scolaire mais souvent nécessaires à la réussite scolaire

Culturel

« Non, mais ça va, quoi, le rap, c'est pour kiffer, c'est pas pour se prendre la tête, ils vont pas en plus nous dégoûter de la musique qu'on aime en faisant des cours là-dessus ! » (Karim)

« Non, mais moi, c'est comme ça, Claude François c'est de la daube ! Je vais pas dire plein de phrases pour dire que c'est nul. Vous avez dit de dire ce qu'on pense. Moi quand je trouve qu'une musique c'est de la daube, je la réécoute pas vingt fois pour dire les détails que c'est nul. » (Christopher).

S.Bonnéry et M.Fenard, « Les répertoires musicaux des adolescents : légitimité et omnivorité au prisme de la socialisation » *Diversité Ville-École-Intégration*. N° 173, 2013

Le troisième, *l'identité symbolique*, est lié à ce que l'accès à un savoir requiert et construit un certain type d'identité personnelle et relie à une communauté pour laquelle il vaut.

Identitaire

H. Y en a qu'une dans la classe, c'est Claire, ouais, elle, elle touche en philo. Elle va toujours dire.. En fait elle est pas, elle se vante pas, c'est ça qui est bien. Elle fait son sujet, elle le lit. Elle fait : “ *Oh j'aime pas mon sujet* ”, mais elle le rend quand même. Et puis bon, la prof lui rend sa copie euh... D'ailleurs toute l'année, elle a eu que des 14. Y a qu'au bac elle a eu une note de 11, je crois, un truc comme ça.

-Donc Claire, le fait qu'elle soit bonne et pas vantarde, c'est plutôt apprécié ?

H. Ben ouais, nous on aime bien ça parce que bon, quand une personne se vante trop de ce qu'il sait faire ou quoi, y a deux solutions, soit on l'aime plus, on l'apprécie pas, donc on la rejette, sinon on se sent inférieur. Donc, vu que, ici, dans les banlieues, se sentir inférieur c'est pas admis, on la rejette quoi. C'est clair.”

- Registres, régimes et reconfigurations...

Le propre du registre scolaire est d'être évolutif et de s'inscrire dans des dialectiques qui traversent les registres qui l'alimentent. D'un point de vue **cognitif**, il peut insister sur les procédures intellectuelles ou sur les processus de problématisation

D'un point de vue **culturel**, il peut référer à processus de formation (Bildung) ou à des œuvres inscrites dans le patrimoine commun (Kultur)

D'un point de vue **symbolique**, il peut relier, comme sujet épistémique, à la communauté académique des savoirs structurés ou, comme sujet empirique, à des communautés plus proches, porteuses de savoirs moins rigoureux mais d'identités plus incarnées.

Les régimes des différents registres déterminent des trajectoires différemment « scolaires »

Comment expliciter?

Le cas d'enseignants parents face aux
devoirs à la maison

La chasse au trésor

Mère - Là il avait une espèce de rédaction en quatre parties à faire, c'est quand même assez difficile : "chasse au trésor". Donc du coup, là on est partis, je lui ai dit : « Léo qu'est-ce que t'en penses ? » . Lui il pourrait dire : « bah le mec trouve une carte, il monte sur le bateau, il trouve le..., il va sur l'île, il trouve le trésor » . Sa rédaction, là, elle fait quatre phrases donc... Il n'arrive pas encore à la narration.

Enquêtrice - *Ce qui répond aux attentes mais ...*

Mère - Voilà, faire toute la narration, décrire la ceinture du mec, enfin je sais pas, ça n'a, c'est vraiment... Donc là on, j'aide beaucoup, enfin on se met ensemble, je lui dis : « mais réfléchis, qu'est-ce qui peut se passer ? Décris, essaye de décrire ça, essaye de voir ça. Qu'est-ce que tu peux mettre d'autre comme éléments ? » Enfin ça pour l'instant c'est vraiment..., j'assiste beaucoup.

Enquêtrice - *Et vous lui expliquez qu'à l'école on n'attend pas justement seulement quatre phrases même si finalement dans ces quatre phrases on a raconté l'histoire et on a bien répondu aux attentes ?*

Mère - Oui, oui oui. Bien sûr. Je lui dis mais...

Enquêtrice - Vous lui expliquez qu'il y a d'autres choses qui sont attendues c'est ça ? Comment... ?

Mère - Oui. Oui oui je lui dis il faut, c'est une rédaction, il faut rentrer dans la narration, la description. Il me dit : « mais on s'en fout de ce que le pantalon soit de 1750 ! bleu ou vert » je dis : « non on s'en fout pas, faut que tu crées toi... » « Faut que tu crées le tableau, faut que la personne puisse s'imaginer, faut que ce soit foisonnant » enfin... En plus il a un prof de français vraiment de la vieille école. Donc, je pense qu'il attend vraiment une espèce de rédaction, de dissertation un peu, comme au XIXème avec des descriptions un peu... Mais bon. Mais une fois qu'on est lancés, là par exemple du coup il est parti du personnage, il s'est inspiré du personnage d'un des jeux vidéo là...

Léo - D'Assassin's Creed

Mère - Assassin's Creed, de la révolution américaine en 1776 là, donc on a daté ça là et puis il fallait qu'il fasse une chasse au trésor, il fallait qu'il trouve un trésor. Je lui ai dit « bah écoute il faudrait qu'il aille » ...

Léo - A la Martinique !

Mère - Oui un bateau, un machin. Je dis : « bah, fais le aller à la Martinique, c'est très bien » et donc ça lui a beaucoup plu. Du coup, on l'a fait arriver à la Martinique...

Enquêtrice - Et pourquoi la Martinique, c'est dans le jeu ?

Mère - Non parce que mon père est de la Martinique. Et donc ça... Et ils y ont déjà été donc ça, il a dit : « ah oui, c'est pas mal ». Donc, on a...

Enquêtrice - Donc vous l'aidez à associer des choses dont il est un peu familier ?

Mère - Oui et puis pour qu'il s'approprie un peu la chose. Après, la première partie ça a été un peu plus difficile parce que du coup il fallait lancer la chose. Ensuite les quatre, les trois autres parties il les a faites lui-même avec plus d'élan aussi, plus de plaisir. Alors après on relit et on puis on corrige, moi je propose des corrections, parfois j'aide aussi à réécrire, en plus je lui dis : « regarde là, ça serait mieux de..., comme ça, on comprend pas ce que tu veux dire ». Enfin je corrige toutes les fautes d'orthographe évidemment parce que je pars du point de vue que c'est un travail à la maison, moi je vois ça avec mes élèves quand c'est un travail à la maison, enfin à la limite j'attends moi aussi que les élèves se fassent relire, que ce soit quelque chose de rendu avec une certaine forme enfin...

Une explicitation simultanée et *in situ* des trois registres

Mère - Oui. Oui oui je lui dis il faut, c'est une rédaction, il faut rentrer dans la narration, la description. Il me dit : « mais on s'en fout de ce que le pantalon soit de 1750 ! bleu ou vert » je dis : « non on s'en fout pas, faut que tu crées toi... » « Faut que tu crées le tableau, faut que la personne puisse s'imaginer, faut que ce soit foisonnant » enfin... En plus il a un prof de français vraiment de la vieille école. Donc, je pense qu'il attend **vraiment une espèce de rédaction, de dissertation un peu**, comme au XIXème avec des descriptions un peu... Mais bon. Mais une fois qu'on est lancés, là par exemple du coup il est parti du personnage, il s'est inspiré du personnage d'un des jeux vidéo là...

Léo - D'Assassin's Creed

Mère - Assassin's Creed, de la révolution américaine en 1776 là, donc on a daté ça là et puis il fallait qu'il fasse une chasse au trésor, il fallait qu'il trouve un trésor. Je lui ai dit « bah écoute il faudrait qu'il aille » ...

Léo - A la Martinique !

Mère - Oui un bateau, un machin. Je dis : « bah, fais le aller à la Martinique, c'est très bien » et donc ça lui a beaucoup plu. Du coup, on l'a fait arriver à la Martinique...

Enquêtrice - Et pourquoi la Martinique, c'est dans le jeu ?

Mère - Non parce que mon père est de la Martinique. Et donc ça... Et ils y ont déjà été donc ça, il a dit : « ah oui, c'est pas mal ». Donc, on a...

Enquêtrice - Donc vous l'aidez à associer des choses dont il est un peu familier ?

Mère - Oui et puis pour qu'il s'approprie un peu la chose. Après, la première partie ça a été un peu plus difficile parce que du coup il fallait lancer la chose. Ensuite les quatre, les trois autres parties il les a faites lui-même avec plus d'élan aussi, plus de plaisir.

Mère - Oui. Oui oui je lui dis il faut, c'est une rédaction, il faut rentrer dans la narration, la description. Il me dit : « mais on s'en fout de ce que le pantalon soit de 1750 ! bleu ou vert » je dis : « non on s'en fout pas, faut que tu crées toi... » « Faut que tu crées le tableau, faut que la personne puisse s'imaginer, faut que ce soit foisonnant » enfin... En plus il a un prof de français vraiment de la vieille école. Donc, je pense qu'il attend **vraiment une espèce de rédaction, de dissertation un peu**, comme au XIXème avec des descriptions un peu... Mais bon. Mais une fois qu'on est lancés, là par exemple du coup il est parti du personnage, **il s'est inspiré du personnage d'un des jeux vidéo là...**

Léo - D'Assassin's Creed

Mère - Assassin's Creed, de la révolution américaine en 1776 là, donc on a daté ça là et puis il fallait qu'il fasse une chasse au trésor, il fallait qu'il trouve un trésor. Je lui ai dit « bah écoute il faudrait qu'il aille » ...

Léo - A la Martinique !

Mère - Oui un bateau, un machin. Je dis : « bah, fais le aller à la Martinique, c'est très bien » et donc ça lui a beaucoup plu. Du coup, on l'a fait arriver à la Martinique...

Enquêtrice - Et pourquoi la Martinique, c'est dans le jeu ?

Mère - Non parce que mon père est de la Martinique. Et donc ça... Et ils y ont déjà été donc ça, il a dit : « ah oui, c'est pas mal ». Donc, on a...

Enquêtrice - Donc vous l'aidez à associer des choses dont il est un peu familier ?

Mère - Oui et puis pour qu'il s'approprie un peu la chose. Après, la première partie ça a été un peu plus difficile parce que du coup il fallait lancer la chose. Ensuite les quatre, les trois autres parties il les a faites lui-même avec plus d'élan aussi, plus de plaisir.

Mère - Oui. Oui oui je lui dis il faut, c'est une rédaction, il faut rentrer dans la narration, la description. Il me dit : « mais on s'en fout de ce que le pantalon soit de 1750 ! bleu ou vert » je dis : « non on s'en fout pas, faut que tu crées toi... » « Faut que tu crées le tableau, faut que la personne puisse s'imaginer, faut que ce soit foisonnant » enfin... En plus il a un prof de français vraiment de la vieille école. Donc, je pense qu'il attend **vraiment une espèce de rédaction, de dissertation un peu**, comme au XIXème avec des descriptions un peu... Mais bon. Mais une fois qu'on est lancés, là par exemple du coup il est parti du personnage, **il s'est inspiré du personnage d'un des jeux vidéo là...**

Léo - D'Assassin's Creed

Mère - Assassin's Creed, de la révolution américaine en 1776 là, donc on a daté ça là et puis il fallait qu'il fasse une chasse au trésor, il fallait qu'il trouve un trésor. Je lui ai dit « bah écoute il faudrait qu'il aille » ...

Léo - A la Martinique !

Mère - Oui un bateau, un machin. Je dis : « bah, fais le aller à la Martinique, c'est très bien » et donc ça lui a beaucoup plu. Du coup, on l'a fait arriver à la Martinique...

Enquêtrice - Et pourquoi la Martinique, c'est dans le jeu ?

Mère - Non parce que mon père est de la Martinique. Et donc ça... Et ils y ont déjà été donc ça, il a dit : « ah oui, c'est pas mal ». Donc, on a...

Enquêtrice - Donc vous l'aidez à associer des choses dont il est un peu familier ?

Mère - Oui et puis pour qu'il s'approprie un peu la chose. Après, la première partie ça a été un peu plus difficile parce que du coup il fallait lancer la chose. Ensuite les quatre, les trois autres parties il les a faites lui-même avec plus d'élan aussi, plus de plaisir.

Conclusion

Expliciter

- Les finalités
- Les savoirs
- Les arrière-plans

Bibliographie

- Bautier, E & Rochex, J.-Y. (1997) « Apprendre, des malentendus qui font la différence in *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (J.-P. Terrail dir.) Paris, La Dispute.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2009/2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF
- Bourdieu, P. & Passeron J.-C. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Les éditions de Minuit, 1964
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciées*. Bruxelles : De Boeck.
- Margolinas, C. (2014). « Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? » *Revue française de pédagogie*, n°188. 13-22.
- Rayou, P., & Sensevy, G. (2014). « Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages ». *Revue française de pédagogie*, n° 188, 23-38.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). (Dir.), *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR.