

Expliciter pour faire comprendre ?

Patrick RAYMOND

Méfions nous des questions apparemment simples ; plus encore des réponses aux allures d'évidences qui y sont apportées. Dans la mode des « labels » pédagogiques, celui de « pédagogie explicite » nous est présenté par ses thuriféraires comme la panacée pour résoudre les difficultés scolaires.

De quoi s'agit-il ?

Il suffit d'aller sur leur site internet pour comprendre. C'est une pratique formalisée dans le milieu des années soixante-dix aux États-Unis et qui commence à être popularisée en France dans le milieu des années deux mille. L'enseignement « explicite » est présenté par ses promoteurs comme « un enseignement direct et structuré, fortement guidé par l'enseignant, qui vise l'efficacité »¹ ; ils se qualifient d' « instructionnistes ». Cette pratique est présentée comme une « troisième voie » entre le constructivisme et les pratiques traditionnelles. Concrètement elle consiste à procéder « de manière progressive en morcelant les étapes, **partant toujours du simple pour aller vers le complexe**. Les leçons commencent toujours par la présentation des objectifs d'apprentissage et par un rappel des connaissances antérieures nécessaires à la compréhension du nouveau sujet. L'enseignant présente l'information explicitement, en « **mettant un haut-parleur sur sa pensée** » et en montrant tous les liens possibles pour parvenir à la compréhension. Il veille à fournir des exemples et contre-exemples. Pour vérifier la compréhension, l'enseignant a recours à un questionnement très détaillé. Cela lui permet de savoir avec précision où se situe l'éventuel obstacle à la compréhension. Celle-ci précède obligatoirement la mémorisation. Suit un moment de pratique guidée,

*au cours duquel l'enseignant fait avec les élèves un certain nombre de tâches. Sa présence s'efface peu à peu. Tout au long de cette étape, il ne laisse jamais les élèves seuls et fournit un feed-back (rétroaction) immédiat afin que ne s'enracine pas une connaissance erronée, qui serait très difficile à déconstruire. Lorsque l'élève a une pratique plus fluide, il est prêt pour la pratique autonome dans laquelle l'enseignant est beaucoup moins présent. Celle-ci contribue au **surapprentissage**. La fermeture est l'objectivation, moment synthétique qui sélectionne les points importants de la leçon. Des séances de révision sont fréquentes, hebdomadaires et mensuelles. **Les principes majeurs sont compréhension et maintien en mémoire** »².*

Pardon pour cette (trop) longue citation mais je ne voudrais pas qu'on m'accuse de caricaturer. Le lecteur pourra toujours aller vérifier par lui-même.

Je ne discuterai pas ici la totalité des termes employés pour me concentrer sur quelques points essentiels. En premier lieu l'idée qu'il s'agirait d'une voie médiane entre les pédagogies traditionnelles et le constructivisme. De quoi nous parle-t-on ? De quelle caricature de constructivisme lorsqu'il est réduit à un parti pris idéologique et à la recherche de « moyens d'apprentissage qui se rapprochent le plus des moyens naturels »³ ? Certes, nous partons du pari philosophique (étayé aujourd'hui par les découvertes des neurosciences) du « tous capables », quant au reste, nous ne nous sentons pas concernés, au GFEN, par une telle réduction du constructivisme ; nous qui plaçons au centre de nos pratiques les relations complexes qui se tissent entre, tout à la fois, l'élève, le savoir, le professeur, les autres élèves de la classe ; sommets d'un tétraèdre où se jouent les apprentissages.

¹ Site de l'APPex.

² Ibid. Ce sont les auteurs qui soulignent.

³ Ibid. Malgré tous mes efforts, je n'ai su trouver sur ce site ce que sont ces « moyens naturels ». Les auteurs, s'ils lisent ces lignes, se feront certainement un plaisir de m'en informer.

Dans un dossier sur le site de notre mouvement, consacré à cette question, Jacqueline Bonnard précise que « *l'enseignant a à imaginer et construire des situations structurées qui obligent à l'exercice de la pensée, à l'interaction langagière par la confrontation à la pensée de l'autre et l'argumentation. C'est ce que développe notre mouvement avec la démarche d'auto socio construction des savoirs. Découvrir ne suffit pas, il faut des moments de formalisation et de structuration pour construire les savoirs et les organiser dans un système de représentation du monde cohérent* »⁴.

Quant à la référence aux pédagogies traditionnelles ramenées à une pratique magistrale, qu'est-ce d'autre que cet « enseignement explicite », tel que décrit supra, sinon un enseignement « top-down », relevant plus, pour les élèves, du dressage que des apprentissages ? Les enfermement dans une démarche individualisée, un chemin balisé par l'enseignant et la répétition de tâches parcellaires⁵. Quel devenir de ces élèves dans la société : obéir et admettre un chef qui leur explicitera comment penser ? Oui les approches pédagogiques ne se valent pas toutes.

Ne jugeons pas le constructivisme sur les caricatures qui en sont proposées et soyons en alerte face à ceux qui se déclarent « non magistraux » et qui le sont⁶.

Du « simple » au « complexe » ?

Autre thème qui me retiendra ici, cette idée qu'il faudrait toujours partir du simple pour aller vers le complexe. Elle semble frappée au coin du bon sens. Mais qu'est-ce que le « simple » ?

Récemment vient de sortir un ouvrage de deux sociologues⁷ qui prétendent secouer les certitudes bien installées, pour réapprendre à lire avec l'enseignement explicite ; un enseignement explicite du déchiffrage⁸.

Extrait : « *Mais quelle place donnez-vous alors au sens ? Peut-on apprendre à lire sans maîtriser le sens ?*

L'opposition entre déchiffrage et la compréhension fait justement partie de ces croyances héritées des années 1970-80. Ce n'est pas le déchiffrage qui empêche de comprendre, c'est un déchiffrage de mauvaise qualité. Nous accordons au sens toute son importance. La différence, c'est que nous faisons une différence entre les différents usages de la lecture et les différents degrés du sens : le sens littéral (qui est tout de même le plus courant dans la vie

quotidienne) et la compréhension des inférences. Nous ne disons pas qu'il ne faut pas travailler sur la compréhension du sens littéral et sur la compréhension des inférences. Ce que nous disons, c'est qu'il n'est pas possible d'accéder au sens littéral d'une phrase et plus encore à son sens caché si on ne lit pas correctement et de manière suffisamment fluide. C'est bien l'articulation entre justesse et vitesse du décodage (ne pas ânonner) qui permet l'accès au sens, littéral. Une fois que les automatismes sont bien incorporés par l'élève, on peut travailler avec lui sur la compréhension des inférences à partir d'un texte écrit. Jusque-là, il est bien sûr possible de les travailler à l'oral. Ce qui importe, c'est bien la qualité et la vitesse de lecture. Une fois que l'élève est « déchargé » cognitivement du déchiffrage, il peut accéder au sens ».

Je ne suis pas expert en apprentissage de la lecture mais je sais lire : que l'élève maîtrise d'abord le déchiffrage pour pouvoir accéder au sens, et pas l'inverse ni les deux en même temps. Ce qui serait « simple », ce serait donc l'alphabet, les syllabes, les mots à mémoriser. Or il s'écoule à peu près deux mille ans entre les premières écritures et l'invention de l'alphabet. La lettre n'est pas le simple mais du complexe pour simplifier. Dans le lire-écrire, le « simple » c'est d'abord le sens... et le dessin.

Il faut tout de même avoir pas mal d'aplomb pour oser dire que faire du sens c'est secondaire ; soi-disant bien sûr pour le « bénéfique » des enfants des milieux populaires ; et en se réclamant de Bourdieu et Passeron. Mais il est vrai que nous vivons dans un temps où un premier ministre de la République considère qu'essayer de comprendre c'est déjà excuser...

De la même façon, en mathématiques, le carré n'est pas la figure géométrique la plus simple mais bien une des plus complexes compte tenu de l'ensemble des qualités qui la caractérisent. Le « simple » étant un polygone ordinaire, sans qualité.

Une explicitation qui consiste à découper les phases d'apprentissage, soi-disant du simple au complexe, en entraînant l'élève à la reproduction de ce que montre le maître, n'est, au mieux, qu'une illusion, au pire, une escroquerie.

À preuve s'il en était besoin, sur un autre site consacré à la pédagogie dite « explicite » on lira avec intérêt un article opposant le modèle d'enseignement-apprentissage « efficace » à celui « inefficace »⁹. Le premier bien sûr relève de la

⁴ http://www.gfen.asso.fr/fr/pedagogie_explicite_contre_pedagogie_de_la_decouverte_

⁵ Ibid.

⁶ Cela vaut pour un autre « label », celui de la « pédagogie inversée » qui n'a d'inversée que le nom.

⁷ Sandrine Garcia et Anne-Claudine Olier, *Ré-apprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. Seuil, 2015.

⁸ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/09/02092015Arcticle635767757174842589.aspx>

⁹ <http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2005a> ; Clermont Gauthier al., « Quelles sont les pédagogies efficaces », *Les Cahiers du débat*, janvier 2005. C'est une publication de la « Fondation pour l'innovation politique » fondée en avril 2004 avec le soutien de l'UMP par Jérôme Monod, conseiller de Jacques Chirac, Président de la République et financée à l'origine par l'UMP, qui a contribué jusqu'à 17 % de son budget en 2004. Elle a été reconnue d'utilité publique par un décret du Premier ministre de l'époque, Jean-Pierre Raffarin.

« pédagogie explicite ». Quant au second, au vu des méthodes qui le caractérisent, « apprentissage expérientiel, projets, résolutions de problèmes », on aura vite compris que c'est le constructivisme qui est visé. Je me contenterai de reproduire le premier encadré de deux schémas présentant les buts de l'enseignement.

Côté « enseignement efficace » : « *apprentissages de base en lecture, écriture et mathématiques auxquels s'ajoutent des apprentissages personnels (réflexion...)* ».

Côté « enseignement inefficace », « *développement personnel : pensée critique, plaisir d'apprendre, autonomie dans la démarche d'apprentissage* ».

Oui décidément, les approches pédagogiques ne se valent pas toutes s'il s'agit de former un citoyen démocratique.

L'explicite dans la pédagogie : une question mal posée ?

« [...] qui connaît bien le système éducatif français sait que les pratiques pédagogiques majoritaires s'appuient sur un modèle transmissif où le cours magistral ou dialogué imprime une démarche déductive sensée installer les savoirs visés de façon progressive et sans rencontrer d'obstacle. C'est une pédagogie de l'implicite qui s'appuie sur l'idée que forcément tous les élèves savent et comprennent de quoi il est question puisqu'ils ont suivi le même cursus. Or nous savons qu'il n'en est rien et en particulier pour les enfants des milieux populaires dont les codes sont trop éloignés de ceux de l'école. »¹⁰

Odette Bassis, dans son ouvrage « *Se construire dans le savoir* »¹¹ titre une partie : « Expliquer – Montrer Une démarche adulte pour objectiver l'implicite ». Elle y expose et analyse la démarche dite « des allumettes »¹² qui a pour objet une interrogation de la notion et de la pratique de transmission usuelle. Cette démarche avait été publiée une première fois en 1984¹³ mais, nous apprend Odette Bassis, avait été élaborée auparavant par Jacques Bardiès qui fut IDEN et

participa à « l'expérience tchadienne » d'où est sorti le GFEN d'aujourd'hui ; intégrant pleinement le dévoilement des mécanismes reproductifs de l'école, réalisé par Bourdieu.

Tout cela pour dire que nous n'avons pas attendu le début du XXI^{ème} siècle pour nous intéresser à cette question de l'implicite-explicite et que notre mouvement n'a, dans ce domaine, sans doute que peu de leçons à recevoir ; qu'il est possible qu'il n'y ait pas plus « explicite » que le GFEN dans ses pratiques.

De quoi, au-delà d'un label, parle-t-on exactement ? Ce numéro de Dialogue est une occasion de revenir sur la notion, sous-jacente, d'implicite.

Quels implicites ? Portés par qui ? Pour nous demander si tout doit être explicité ? N'y aurait-il pas comme une prétention à vouloir, ou prétendre, tout expliciter ? Quelle liberté serait alors laissée au sujet apprenant ? Quelle place aux émotions ?

Nous nous demanderons également qu'est-ce qui doit être explicité ? Le cadre, la conduite... de la démarche d'apprentissage, de construction du savoir ? Ou le donné fini de celui-ci, privant l'élève de tout plaisir de sa (re) découverte ? Le privant de l'accès à la « démarche scientifique », essentielle à la formation d'un citoyen d'une République démocratique et laïque.

Qui doit expliciter ? Le maître seulement ? Ou les élèves également, dans un mouvement d'appropriation des connaissances et savoirs travaillés ? Et comment, quelles conditions créer dans la classe, pour que cela soit possible et efficace ?

Tout cela posant la question pour quoi expliciter ?

Et si la question de l'explicite dans la pédagogie était souvent une question mal posée ?

C'est à une clarification de ces interrogations que nous espérons contribuer avec ce numéro de notre revue. ♦

¹⁰ Jacqueline Bonnard, http://www.gfen.asso.fr/fr/pedagogie_explicite_contre_pedagogie_de_la_découverte_

¹¹ Odette Bassis. *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*. ESF éditeur. 1998, p. 179.

¹² voir pp. 30-32 de ce n°.

¹³ Henri Bassis. *Je cherche donc j'apprends*. Messidor. 1984.