

Philippe Meirieu

Dictionnaire inattendu de pédagogie

ESF-Sciences humaines, 2011

EXPLICITE (adj.) : *dérivé du latin explicitus, participe passé passif du verbe explicare, intensif de plexere (« tresser », « nouer » et, par extension, « combiner », « composer »). Explicare a d'abord signifié « dérouler », « déployer », puis « développer » et « clarifier ». L'adjectif « explicite », probablement d'abord utilisé en droit, qualifie une proposition clairement exprimée, sans équivoque ni malentendu.*

Il en est du vocabulaire pédagogique comme du monde de l'espionnage : certains mots sont des « agents dormants », présents mais en sommeil, discrets, voire invisibles, jusqu'à ce que, tout à coup, ils soient réveillés, pour une bonne ou mauvaise raison, et produisent une succession d'événements qui les dépassent et ne peuvent plus contrôler. Ainsi en est-il de l'adjectif « explicite » dont on n'aurait aucun mal à montrer qu'il caractérise particulièrement bien, par exemple, le travail de Comenius (1592-1670) : l'auteur de la *Grande Didactique*, qui ambitionnait d'« enseigner tout à tous » selon une méthode universelle, n'a cessé, en effet, de cultiver l'explicitation, seul gage, à ses yeux d'un partage véritable des savoirs. En témoigne tout particulièrement son ouvrage *Orbis pictus*, abécédaire qui connut un immense succès, avec plus de 250 éditions dans toutes les langues d'Europe, et qui, pour la première fois, associe, à chaque page, une image, des phrases latines qui en décrivent minutieusement les différents éléments numérotés ainsi que leur traduction en langue vernaculaire ; la précision y est de mise et le travail sur l'acquisition du vocabulaire particulièrement rigoureux... On pourrait, de toute évidence, trouver chez de nombreux pédagogues, de Itard à Pestalozzi et jusqu'à Dewey, une attention du même ordre, mais c'est, sans doute, Ferdinand Buisson qui a, avec le plus de talent et de précision, fait l'éloge de l'exactitude en pédagogie. Dans la « leçon de clôture » de son cours de pédagogie à la Sorbonne du 22 juin 1899, il souligne l'importance de l'« infiniment petit du détail dans la vie scolaire » et montre que l'exigence, dans ce domaine, est absolument essentielle, tant pour la formation intellectuelle que morale qui sont, d'ailleurs, profondément liées : « Qu'est-ce qu'une explication de plus ou de moins, une leçon apprise, un devoir bien ou mal fait, une parole d'encouragement ou un silence indifférent, un exemple, un mot, un geste, un regard ? *Ces riens sont la poussière dont le temps fera un dur granit.* Et ces riens sont dans votre main : c'est à ce degré infinitésimal que votre action peut s'infiltrer en vos élèves¹. » Peut-on dire mieux l'importance d'être clair, précis, explicite, et de ne rien céder à la facilité qui puisse engendrer le moindre malentendu et constituer ainsi

¹ On trouvera cette « leçon » sous ce lien : http://meirieu.com/PATRIMOINE/buisson_educationdelavolonte.pdf

une entrave à « l'instruction universelle »² ? Oui, « un exemple, un mot, un geste, un regard » peuvent tout changer : engager et accompagner l'élève dans son effort pour comprendre et apprendre ou, au contraire, le démobiliser et ne semer en lui que des graines condamnées à être « inertes et infécondes ».

L'explicite, condition de la démocratisation de l'accès aux savoirs

Aussi, quand Pierre Bourdieu, en 1966, plaide pour « une pédagogie rationnelle et réellement universelle », et même s'il mobilise plutôt des études sociologiques que des références à Comenius et à Buisson, sa perspective s'inscrit parfaitement dans la tradition pédagogique qu'ils incarnent : « Une pédagogie rationnelle et universelle ne tenant pas pour acquis ce que quelques-uns seulement ont hérité, s'obligerait à tout en faveur de tous et s'organiserait méthodiquement par référence à la fin explicite de donner à tous les moyens d'acquérir ce qui n'est donné, sous l'apparence d'un don naturel, qu'aux enfants de la classe cultivée.³ » Il faut pour cela, explique-t-il, un « enseignement méthodique et rigoureux » qui s'interdit toute forme de complicité culturelle, bannisse les références implicites à des savoirs ou des capacités qu'il n'enseigne pas directement, dissipe la moindre trace d'opacité dans son fonctionnement et ses consignes, chasse le plus petit malentendu dans le vocabulaire qu'il emploie et fasse acquérir minutieusement les différentes procédures et connaissances nécessaires à la réussite de chacun et chacune.

On trouve une illustration de ces perspectives dans les travaux déjà anciens de Viviane Isambert-Jamati qui, en mettant en relation les résultats des épreuves de français au baccalauréat avec les types de pédagogie pratiqués par les enseignants, montre que les enfants des milieux défavorisés réussissent mieux quand le professeur met en œuvre une « pédagogie critique » où, conscient des inégalités sociales, il pratique un enseignement « rationnel et démonstratif », venant en aide aux élèves en difficulté par des « moyens pédagogiques systématiques »⁴... L'équipe ESCOL, de l'université Paris 8 – Saint-Denis, et le réseau RESEIDA⁵ ont prolongé ces travaux et étudié, en particulier, en quoi le « rapport aux savoirs » des élèves des milieux populaires peut, s'il n'est pas pris en compte de manière explicite par l'enseignant, compromettre l'accès à la formation scolaire : attachés à l'exécution de la tâche, ces élèves s'en acquittent sans en voir les enjeux intellectuels et sans accéder à la « prise de conscience » nécessaire à tout apprentissage authentique⁶...

² Cette expression de Condorcet est reprise par Ferdinand Buisson dans l'article « Instruction publique » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (voir l'édition établie et présentée par Patrick Dubois et Philippe Meirieu, Paris, Robert Laffont, collection « Bouquins », 2017).

³ Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice – Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 1966, volume 7, n°3.

⁴ Viviane Isambert-Jamati, *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions universitaires, 1990.

⁵ Réseau de recherche sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages.

⁶ Voir Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires – Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2011. Voir aussi Stéphane Bonnery, *Comprendre l'échec scolaire – Élèves en difficulté et dispositifs d'apprentissage*, Paris, La Dispute, 2007 (c'est dans cet ouvrage que Stéphane Bonnery donne

D'autres recherches mettent en évidence un « curriculum caché » dont les compétences ne sont jamais explicitées mais qui surdétermineraient néanmoins la socialisation et la réussite scolaires : l'élève qui a appris, grâce à son environnement familial, qu'il vaut mieux, à l'école, s'ennuyer poliment et ne poser que les questions qui ne mettront pas l'enseignant en difficulté, bénéficierait ainsi d'un avantage substantiel sur ses camarades⁷.

Autant de travaux qui invitent donc à faire de « l'explicite » une vertu pédagogique essentielle : dire ce que l'on fait ensemble, quels sont les principes qui régissent le travail commun et les règles qui permettent de le réussir ; annoncer les objectifs poursuivis et « nommer le résultat attendu »⁸ ; préciser les consignes de manière univoque et présenter la démarche de telle façon que chacun puisse en identifier les différentes étapes ; expliquer comment savoir ce que l'on a réussi, appris et compris afin de pouvoir, progressivement et de manière autonome, s'évaluer, ajuster ses méthodes et améliorer ses travaux⁹. À la question « Que faut-il expliciter ? », on doit donc répondre : « Tout ». Et à la question « Quand ? », il faut affirmer : « Tout le temps ». Car, sauf à promouvoir le délit d'initié ou à basculer dans la manipulation, aucune transmission ne peut se résigner à l'implicite. Tout enseignant, s'il refuse d'exclure quiconque ou de se conduire comme un gourou, doit être porté par la volonté d'être aussi clair, précis et rigoureux que possible. Et, même s'il n'y parvient jamais complètement, il ne peut renoncer à ce projet sans se dérober à sa mission¹⁰.

Vers une pédagogie explicitement explicite ?

Les choses auraient pu en rester là, avec l'affirmation que, quelle que soit la méthode utilisée, il importe qu'un enseignant soit toujours le plus explicite possible. Mais la situation s'est compliquée avec l'arrivée d'une série d'observations et de recherches expérimentales à grande échelle qui, depuis les années 1980, se sont efforcées de repérer les variables permettant d'identifier un « enseignement efficace », c'est-à-dire capable de faire évoluer positivement la moyenne des notes d'une classe ainsi que de réduire les écarts liés aux caractéristiques initiales, psychologiques et sociologiques, des élèves. L'une des méta-analyses les plus sollicitées à ce sujet a été effectuée par le chercheur australien John Hattie¹¹ : celui-

l'exemple devenu « canonique » d'Amidou qui, quand il s'agit de faire une carte de géographie pour comprendre le relief, ne se préoccupe que de bien colorier les différentes zones).

⁷ Voir Philippe Perrenoud, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF Éditeur, 1995.

⁸ C'est déjà ce que proposait « la pédagogie par objectifs » dès les années 1960. Voir Daniel Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, ESF Éditeur, 1979. L'ouvrage, épuisé, est disponible en téléchargement sur le site du *Café pédagogique* : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Documents/esf/les_objectifs_pedagogiques.pdf

⁹ C'était ce que proposait « l'évaluation formatrice » initiée par Georgette Nunziati dans les années 1980 : elle visait, à la fois, l'appropriation par les élèves des critères de réussite des enseignants et la gestion par l'apprenant de ses erreurs grâce à la construction d'une carte d'étude. Voir le lien : <https://www.barbepedagogie.fr/4-didactique-1/georgette-nunziati-l-evaluation-formatrice/>

¹⁰ Voir, sur cette question, le numéro de la revue *Dialogues* (GFEN), « Expliciter pour faire comprendre », n°160, avril 2016, et, en particulier, l'article Jacques Bernardin, « Un enseignement explicite ».

¹¹ Voir John Hattie, *L'apprentissage visible par les enseignants*, Montréal, Presses universitaires du Québec, 2017. L'auteur a fait des recherches sur plus de 800 méta-analyses qui résument près de 50

ci souligne l'importance du « facteur enseignant » dans la réussite des élèves et classe les éléments qui facilitent celle-ci. En tête, vient la programmation méthodique des objectifs, l'importance du *feed-back* par l'enseignant et l'enseignement dirigé des stratégies de résolution de problème... tandis que la variable « enseignement traditionnel / enseignement ouvert » ne joue qu'à la marge, de même que les effectifs ou l'utilisation du numérique... et alors que la longueur des vacances d'été, le redoublement et l'abus des écrans constituent des facteurs pénalisants.

On peut, bien évidemment, discuter tant la méthodologie que les résultats obtenus ici. À ce niveau de décontextualisation, les différents items étudiés peuvent recouvrir des réalités fort différentes : l'annonce des objectifs peut, par exemple, renvoyer à une indication globale en début de séance ou à un découpage fin qui réduit l'apprentissage au couple « objectif / évaluation » indéfiniment multiplié. De plus, à regarder les chiffres de près, on s'aperçoit que la relation de confiance entre l'enseignant et l'élève surdétermine assez largement, au total, tous les autres facteurs : or, cette relation peut être créée de mille manières et renvoyer à des situations aussi hétérogènes que difficilement saisissables. Enfin, ce type d'études ne peut retenir comme critères de « réussite » des élèves que des indicateurs chiffrés et standardisés, évaluant ce qui est, tout à la fois, quantifiable et comparable, et laissant échapper des finalités éducatives aussi importantes que l'accès à la pensée critique, la formation artistique et culturelle ou l'éveil à la citoyenneté...

Or, c'est à partir de type de travaux qu'a été construite une méthode, qui se veut un outil universel pour « planifier, gérer et évaluer les situations d'enseignement-apprentissage » : c'est précisément la méthode de « l'enseignement explicite »¹². À quelques nuances près selon les différents auteurs, cette méthode se veut une « troisième voie » permettant d'échapper aussi bien à l'enseignement traditionnel – identifié au « cours magistral » – qu'au « constructivisme » – terme qui recouvre ici un ensemble de dispositifs allant des « méthodes actives » à la « pédagogie du projet », de « l'approche par la découverte » aux « situations problèmes ». En quoi consiste cette « nouvelle » méthode ? À préparer et planifier en avance une séquence d'apprentissage en l'inscrivant dans une progression rigoureuse et à construire cette dernière en articulant trois phases : une phase de « modelage » – au cours de laquelle l'enseignant explique la leçon –, une phase de « pratique guidée » – au cours de laquelle les élèves font des exercices d'application – et une phase de « pratique autonome » – au cours de laquelle les élèves s'habituent à transférer ce qu'ils ont acquis dans d'autres contextes. L'ensemble est complété par des « boucles de consolidation » constituées par des révisions régulières...

Rien de très original, *a priori*, dans cette manière de procéder : une progression de « bon sens » associée à la volonté de mettre l'élève en activité en le sollicitant constamment par de multiples interactions. Mais surtout, et, malgré

000 études, concernant environ 250 millions d'élèves de par le monde. Il a publié sa première synthèse dans un livre paru en 2009 sous le titre *Visible Learning*.

¹² Voir Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Mario Richard, *Enseignement explicite et réussite des élèves – La gestion des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, 2013 et Steve Bissonnette, Clermont Gauthier et Mireille Castonguay, *L'enseignement explicite des comportements – pour une gestion efficace des élèves dans la classe et dans l'école*, Montréal, Chenelière Éducation, 2017.

quelques dénégations assez formelles des concepteurs de cette méthode¹³, un refus farouche de toute démarche de tâtonnement, de recherche ou d'enquête... la « découverte » étant systématiquement repoussée « une fois les habiletés spécifiques maîtrisées » : on apprend d'abord sous la dictée, on met en application ensuite et, après seulement, on peut s'engager personnellement et même, peut-être, prendre des initiatives. Pas question d'échapper à cette « progression » du simple au complexe qui va de l'exécution à la conception et de l'obéissance à l'autonomie. La classe « se déroule » sans qu'aucun événement ne puisse venir troubler sa juste programmation.

Expliciter : une exigence ou une méthode ?

On comprend que tout cela puisse séduire. On conçoit bien également qu'un tel volontarisme puisse avoir un effet d'entraînement et « produire » certains « résultats » qui peuvent laisser penser à une « efficacité » de l'enseignement. Mais on peut se demander aussi si l'on ne transforme pas indûment ici de « l'observable » en « prescription » dans une vision béhavioriste de l'apprentissage qui fait l'impasse sur la question du sujet.

Les recherches et méta-analyses ne permettent, en effet, d'observer que *des corrélations entre des pratiques pédagogiques* – catégorisées à partir d'une grille qui les décontextualise pour pouvoir opérer des classifications – *et des acquisitions réalisées par des élèves* – recueillies de manière à pouvoir les quantifier et les comparer. Or *cette corrélation constitue une double illusion* : d'une part, on fait ici l'impasse sur *l'intention de l'enseignant* – invisible pour l'observateur extérieur mais qui incarne le projet solaire et permet d'« enrôler » chacun et chacune des élèves dans l'apprentissage¹⁴ – et, d'autre part, cette corrélation n'opère que grâce à *la médiation d'une mobilisation intellectuelle de chaque élève*, inobservable mais indispensable pour ne pas en rester au conditionnement opérant. À l'intention de l'enseignant répond la mobilisation de l'élève en une interaction vivante et fondatrice qu'on ne peut réduire à une simple « relation de confiance ».

Cette interaction suppose, en effet, ce qu'on pourrait appeler une « communauté de recherche » entre le maître et l'élève. Il faut qu'ils se placent ensemble en situation de « chercheurs », non point pour « construire » les savoirs *ex nihilo* dans la classe – comme le prétendent les caricaturistes du constructivisme – mais pour les explorer, d'abordages possibles en expéditions incertaines, de repérages ponctuels en reconnaissances incomplètes, jusqu'au moment où l'on aura une vue d'ensemble et où l'on pourra cartographier, enfin, un territoire inconnu dont on partira, un jour prochain, pour de nouvelles découvertes. Certes, le maître a une véritable avance dans cette aventure des savoirs, mais il ne peut faire le chemin à la place de l'élève. Il peut l'anticiper et le concevoir, organiser des situations qui permettent à l'élève d'effectuer lui-même le trajet, lui fournir les indications les plus

¹³ Ils affirment ne pas disqualifier la « découverte » mais la situent à l'extrémité d'un continuum qui commence avec l'instruction totalement guidée et aboutit (quand ?) à l'apprentissage totalement autonome.

¹⁴ Jérôme Bruner considère « l'enrôlement » comme la première des six fonctions de l'étayage en matière d'apprentissage : « La première tâche du tuteur est d'engager l'intérêt et l'adhésion du novice envers l'exigence de la tâche. » (*Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983)

précises pour cela, éviter les malentendus qui le décourageraient ou le conduiraient à l'échec, mais il faut qu'à chaque instant l'élève s'investisse comme « chercheur », autrement dit qu'il s'incorpore de l'inconnu, métabolise des connaissances, se les explicite à lui-même pour en faire de véritables savoirs : *l'explicitation n'est ni un préalable ni une conséquence de la découverte, c'est le mouvement même d'une découverte qui prend forme, d'un savoir qu'on s'approprie*. Exclure ou repousser la découverte au nom de l'explicitation, c'est priver l'explicitation de tout véritable contenu : on n'explique que ce que l'on cherche ou ce que l'on trouve et c'est parce qu'on l'explique qu'on parvient à le maîtriser vraiment.

C'est pourquoi expliciter est une exigence consubstantielle de tout enseignement, mais ce n'est en aucun cas une méthode. Quelle que soit la méthode utilisée, l'enseignant doit concevoir des *situations explicites de découverte*. Et, quoi qu'on en pense, il n'y a là aucun oxymore : l'élève ne peut découvrir des savoirs nouveaux que dans des situations où le maître lui précise les ressources, les contraintes et la « règle du jeu » qu'il aura élaborées en fonction de ce qu'il veut lui faire découvrir par lui-même. Et il faudra également que l'élève s'explique tout cela à lui-même au fur et à mesure qu'il le met en œuvre... mais aussi qu'il explicite régulièrement à ses pairs et au maître ce qu'il a fait et découvert : car l'interlocution d'autrui – dans sa difficulté même à le comprendre – est un atout précieux pour ressaisir intellectuellement ce qu'il a appris et se projeter dans de nouveaux apprentissages... Explicitation et découverte sont finalement aussi solidaires que le recto et le verso d'une feuille de papier ou, mieux encore, que l'intérieur et l'extérieur d'un ruban de Möbius.