

En formation, pensons « secondarisation » !

En tant que formateurs, nous avons tous certainement déjà vécu ce moment d'intense solitude alors qu'en formation, en BACV par exemple, en entamant le rappel de contenus par cette question : « Qu'avons-nous fait la dernière fois? », nous nous sommes surpris d'entendre un jeune, sûr de lui, répondre plein d'enthousiasme : « une course relais ! »

Alors, oui, c'est vrai, nous avons proposé une course relais. Et bien sûr, les participants s'en souvenaient. Mais cette réponse n'était pas franchement celle que nous attendions... Par cette question, nous souhaitions aborder les notions et contenus de la formation et non la forme qu'ils avaient pris. Nous avons alors tenté de rebondir : « Très bien, la course relais... mais dans quel but? ». Mais là, malheur, pour toute réponse, un silence lourd.

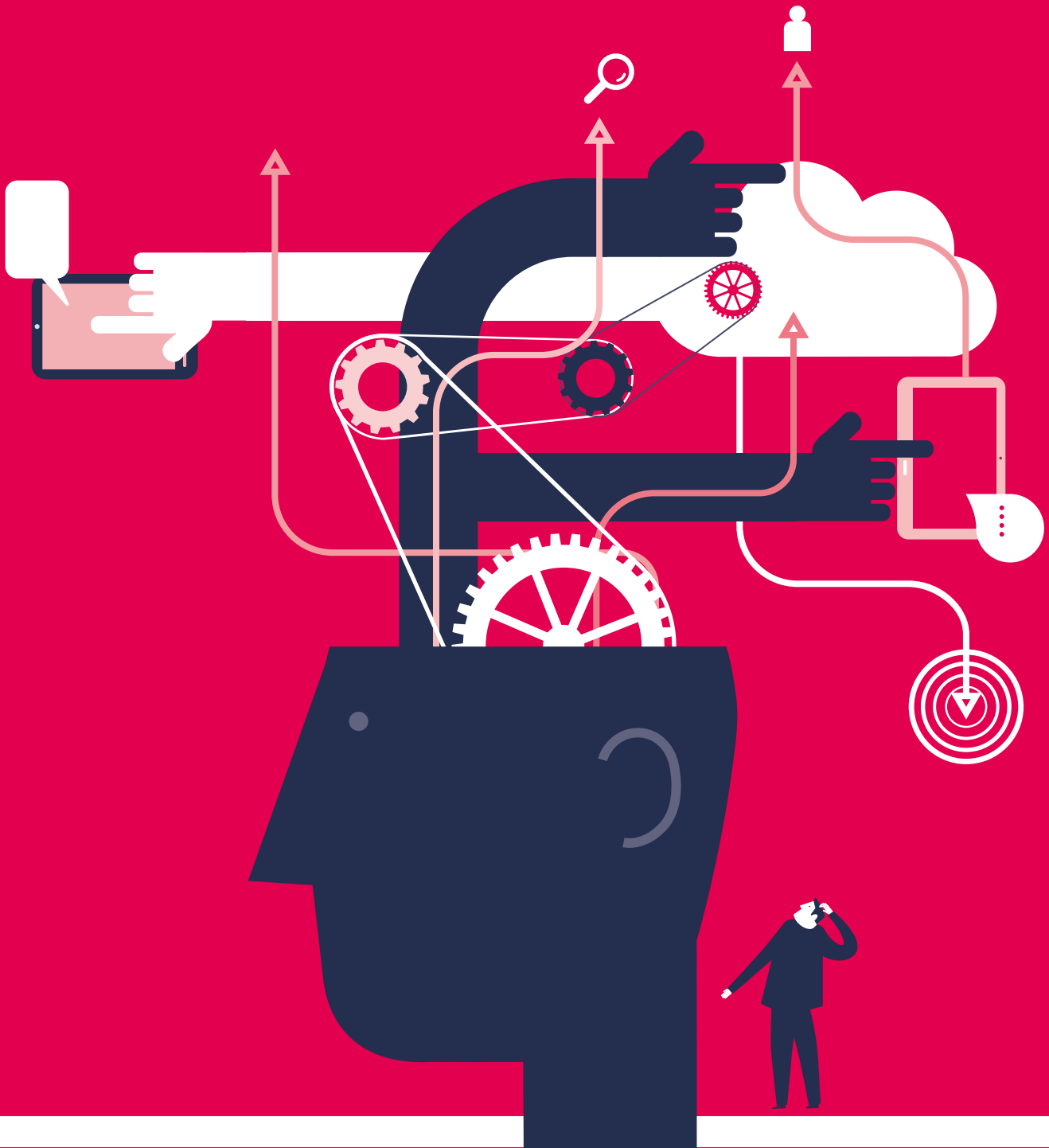
Long. Interminable. Si pesant qu'un vrai malaise s'était installé dans le groupe. Nous nous étions donc lancés in extremis au secours du naufrage en

répondant nous-même à notre propre question, comble de l'humiliation pédagogique !

Et même si, a posteriori, nous en avions ri, même si, dans le fond, cette formation fut une réussite, il n'en reste pas moins que les pédagogues que nous sommes ne peuvent s'empêcher

de s'interroger : Comment se fait-il que ce jeune, par sa réponse, et tous les autres, par leur silence, n'aient pas su répondre à cette question du rappel des contenus, si évidente pour nous ? **Comment se fait-il que la réponse donnée ait porté sur la technique d'animation, prétexte à l'apprentissage, et non sur l'apprentissage lui-même ? Serions-nous face à un malentendu pédagogique ? Et si oui, quelle en est notre part de responsabilité et quelle est celle des participants ?**

L'anecdote peut sembler de prime abord légère. Elle l'est pourtant moins qu'on ne pourrait le penser, sur-



Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement.
Et les mots pour le dire arrivent aisément.

tout lorsqu'on forme des jeunes, a fortiori s'ils sont socialement et/ou économiquement fragilisés, et surtout lorsque la confusion se répète avec un même groupe ou une même personne.

Aussi, l'hypothèse que nous formulerons ici est que cette confusion dépasse la simple erreur du participant inattentif. Elle se fera symptôme d'un phénomène encore peu étudié, dont la littérature est encore assez pauvre, et qu'on appelle **l'incapacité à secondariser**.

Mais secondariser, qu'est-ce que c'est au juste ?

Secondariser, c'est être capable de dépasser les genres de discours premiers pour accéder aux genres de discours seconds. En d'autres termes, c'est pouvoir construire et comprendre les enjeux cognitifs dissimulés derrière les tâches proposées, les décontextualiser et leur faire adopter une autre finalité.

Prenons **l'exemple** d'un jeune en formation d'animateur. Secondariser c'est avoir appréhendé la sécurité en Centre de Vacances au travers d'un grand jeu lors d'un module théorique pour pouvoir ensuite l'appliquer avec les enfants lors de son stage pratique et peut-être même avoir décodé les différentes étapes d'un grand jeu pour pouvoir en proposer un nouveau autour d'une thématique différente. Ainsi, **secondariser c'est pouvoir faire ce que l'on demande mais aussi comprendre ce que l'on fait, comment et pourquoi on le fait, pour le réutiliser dans un autre contexte**.

Pas tous égaux ?

La capacité à secondariser n'est pas donnée à tout le monde, surtout dans les « milieux populaires », où l'on rencontre fréquemment des difficultés

socio-langagières. C'est en fait le rapport à la langue et la qualité des interactions dans le milieu familial qui font défaut. Car c'est à la maison que la plupart d'entre nous construit la théorisation du langage, la conscience métalinguistique. Quand on propose au tout petit de s'interroger sur la morale d'une fable, quand on joue avec les rimes ou le sens des mots, quand on pratique le second degré ou qu'on utilise différents niveaux de langage avec lui, on crée, lentement, chez l'enfant sa conscience métalinguistique : le fait que la langue est un objet autonome qui peut revêtir des caractères implicites à déchiffrer. Or, nous ne sommes pas tous égaux dans le milieu familial : **on peut constater dès l'entrée en maternelle un écart entre les élèves qui savent interrompre leur activité langagière habituelle pour en développer une nouvelle à propos de la langue (réfléchir et s'exprimer sur la langue elle-même) et ceux qui n'y arrivent pas**.

Or pour accéder aux apprentissages, qu'ils soient scolaires ou autres, il faut pouvoir s'intéresser à la langue pour ce qu'elle est, et pas seulement pour ce qu'elle véhicule, son sens. Un **exemple** pour mieux comprendre... Quand une institutrice invite sa classe à découvrir quels animaux sont les amis de la poule rousse et peuvent donc entrer dans sa maison, certains, rapidement, par le guidage phonologique de l'adulte trouveront « loup, gnou, poulpe, kangourou » alors que d'autres, incapables de secondariser, de comprendre le sens de la tâche qui consiste à travailler le son « ou », s'effusqueront de la présence du loup qui pourrait dévorer la gentille petite poule et s'obstineront à proposer, par exemple, le canard, le chat ou le lapin en argumentant qu'ils sont bien plus mignons.

Ainsi, **chez les apprenants fragiles, cette incapacité/difficulté à secondariser engendre évidemment**



des difficultés d'apprentissage d'autant que, bien souvent, les enseignants puis les formateurs attendent implicitement d'eux qu'ils possèdent cette capacité sans jamais leur apprendre à la construire.

Une étude menée dans l'enseignement en Belgique met en lumière cette même hypothèse en ces termes : « Les inégalités en matière d'apprentissage et d'accès au savoir résultent de la confrontation entre, d'une part, les dispositions socio-langagières et socio-cognitives des élèves et d'autre part, l'opacité et le caractère implicite des réquisits scolaires. » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 89)

Si l'on revient à notre anecdote du rappel de contenu, on pourrait alors, par cet éclairage, mieux comprendre que si le groupe et/ou le participant rencontre des difficultés socio-langagières et socio-cognitives, il n'ait pas saisi qu'au-delà de la course-relais un peu fun et mobilisante, se cachait en fait la transmission d'un contenu qui faisait sens... pour nous. Le groupe a réalisé une tâche que nous avons évaluée comme une réussite car tous s'étaient pris au jeu, alors que les finalités de l'apprentissage sont en réalité restées obscures. Nous sommes passés, sans nous en rendre compte, à côté de l'objectif premier de l'activité.

Repérez les apprenants fragiles serait donc un bon début pour éviter les confusions ! Car s'ils sont fragiles quand ils se présentent à nous en BACV, force est de constater qu'ils le sont certainement depuis l'école maternelle, mais que personne ne l'a jamais perçu/ou n'a jamais réagi. Ils ont donc besoin d'aide, quel que soit leur âge.

Formateurs, attention aux excès !

Face aux difficultés que rencontrent certains apprenants, l'on constate **deux types de conduites péda-**

gogiquement contre-productives : les pratiques par sous-ajustement et celles par sur-ajustement.

Les **premières** consistent à proposer des tâches ou des situations trop ouvertes/floues, que certains ne peuvent traiter de manière adéquate. Les **secondes**, *a contrario*, par souci de faciliter la réussite, proposent des tâches simplifiées à l'excès, ne faisant appel qu'à des compétences cognitives de bas niveau. L'idéal serait donc de toujours pouvoir trouver le juste équilibre entre évidences et flou artistique. Ce qui, disons-le, n'est pas simple.

Secteur non-formel ou pédagogie active : un jeu... dangereux

Quand on forme dans le secteur non-formel, un autre danger pédagogique d'importance peut nous guetter. Ici, un peu comme en pédagogie active d'ailleurs, les formateurs souhaitent que les apprenants agissent, manipulent, parlent, cherchent, expérimentent. Leur degré d'engagement dans les tâches est un critère de qualité pour eux. Le contenu réel de l'activité intellectuelle semble ainsi avoir parfois moins d'importance que le fait de rester engagé dans une tâche. Stimuler la motivation de l'apprenant, réinventer sans cesse de nouvelles activités ludiques est une sorte d'impondérable en Organisations de Jeunesse, reconnaissons-le. **Et parfois, du coup, on glisse rapidement vers l'erreur pédagogique, en faisant prévaloir sans s'en rendre compte le prétexte de l'apprentissage sur l'apprentissage lui-même.**

Ainsi, on le comprend maintenant : il peut exister une inadéquation des pratiques d'enseignement du formateur avec les caractéristiques de certains apprenants, surtout lorsque la tâche est motivante et ludique. L'habillage de l'activité détourne en effet l'attention de l'apprenant de l'objet visé/l'enjeu cognitif. Il



est donc possible que les tâches liées à des activités attractives menacent le sens des apprentissages.

Voilà donc aussi pourquoi l'enfant s'offusque tant de la présence du loup auprès de la petite poule rousse, pourquoi le grand jeu fait obstruction à l'apprentissage de la sécurité en BACV ou encore pourquoi le participant se rappelle de la course-relais et non pas du contenu de celle-ci ! L'activité, ludique et engageante, a pris la place du sens qu'elle avait et les apprenants s'y sont jetés sans mobiliser l'activité intellectuelle qu'elle aurait nécessitée.

Le pouvoir de l'explicitation...

Ne soyons toutefois pas fatalistes : **l'incapacité à secondariser d'un apprenant n'est pas une impasse pédagogique**. Et elle mérite même que nous la traitions avec beaucoup d'attention car des pistes d'action existent. Un formateur averti, attentif et soucieux de transmettre des apprentissages de qualité peut tout à fait, par quelques stratégies pédagogiques rigoureuses, parvenir à susciter l'intérêt et l'engagement des apprenants tout en levant les confusions qu'ils peuvent générer. **Il s'agit en fait, pour lui, d'apprendre à expliciter et de l'appliquer méthodiquement pour lever les implicites.**

Par exemple, proposer systématiquement en début d'activité l'explicitation du pourquoi, c'est-à-dire de la finalité de la tâche dans laquelle on mobilise le participant. Ensuite, expliciter le comment, ou les procédures, les stratégies, les connaissances à mobiliser pour réaliser la tâche.

De manière générale, **le formateur peut s'atteler à :**

- consacrer du temps aux répétitions, en veillant à en varier les modes ;
- consacrer du temps aux verbalisations qui guident l'action ;

- consacrer du temps à l'explication des conditions de réussite d'une tâche ;
- expliciter les intentions et les objectifs des apprentissages, des contenus ;
- expliciter les prérequis nécessaires ;
- montrer en faisant la tâche et en énonçant le raisonnement intellectuel dans lequel on se trouve ;
- guider en faisant raisonner l'apprenant à haute voix.

Contraintes et limites de l'explicitation... en formation

On l'aura compris. **Des pistes d'action existent. Néanmoins, il faut bien l'avouer, les appliquer de manière scrupuleuse relève du défi pédagogique.**

Les mettre en place demande rigueur presque excessive, attention particulière, systématisme un peu rigide. On peut tout à fait s'imaginer à quel point elles peuvent ralentir la formation, rallonger les consignes et le temps de parole magistrale du formateur.

De plus, ces pistes d'action pour lever l'implicite font un usage très spécifique de la langue : plutôt que de parler « de » la course-relais, on parle « sur » la course-relais et « sur » ce qu'elle va apporter en terme de contenus et même si, ce faisant, on tente de construire la capacité de secondariser chez l'apprenant, il n'est pas difficile d'imaginer que cela peut être un processus long et complexe pour les plus fragilisés.

Enfin, il est impossible de tout expliciter et selon le but de l'apprentissage, cela peut même tuer l'apprentissage lui-même. Il arrive en effet que la tâche doive être proposée sans que le groupe n'en connaisse la finalité car c'est à lui de la découvrir. Notamment, si la course-relais doit permettre le lâcher-prise intellectuel de l'apprenant, en expliciter la finalité avant de la vivre serait tout simplement une aberration pé-

dagogique puisque cela orienterait le groupe dans une direction au lieu de le laisser cheminer librement.

L'explicitation a donc aussi ses limites !

Ainsi, l'équilibre à trouver entre stimulation/engagement dans l'apprentissage, prôné dans notre secteur car ayant fait ses preuves, et explicitation, favorisant la secondarisation, est subtil... pour pouvoir amener l'apprenant à intégrer les apprentissages réellement visés, et plus encore à se les réapproprier.

Et donc, qui a tort et qui a raison ?

Le malentendu pédagogique du rappel de contenu en BACV serait donc le fruit d'une **responsabilité conjointe** : celle de l'apprenant fragile qui peut-être n'a jamais (ou trop peu) appris à secondariser, ou de l'apprenant inattentif qui n'est pas dans les conditions mentales optimales pour secondariser et la nôtre, surtout, qui n'avons pas repéré cette difficulté/ces

conditions inadéquates et l'avons mobilisé dans une activité ludique sans avoir consacré de temps suffisant à l'explicitation. Et si l'on pousse davantage l'analyse de la formulation de notre question, reconnaissons qu'en demandant : « Qu'avons-nous fait la dernière fois ? » plutôt que « Qu'avons-nous abordé la dernière fois ? », il soit assez naturel qu'on nous réponde en termes d'activité et non en termes de contenu. Être attentif à la façon dont on formule ses questions, choisir avec soin les termes pour les poser afin qu'elles prennent sens est probablement l'une des plus belles qualités qu'un formateur puisse développer. **Ainsi, pour conclure, l'on pourrait sans nul doute affirmer que l'on reconnaît les meilleurs pédagogues à leur capacité à suivre ce précepte du poète Nicolas Boileau qui écrivait au dix-septième siècle dans *L'Art poétique* « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement. Et les mots pour le dire arrivent aisément ».**

Catherine MAYON ■

Sources

Bautier E. & Goigoux R., (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie* (148), pp. 89-100.

Bouko C., Lauwers J., Robin F., Van Lint S., (2014, Décembre). Apprentissage et rapport au savoir des élèves. Analyse de la difficulté scolaire : carrefour entre les pratiques enseignantes et le rapport au savoir des élèves. *Éducation et Formation* (302). Extrait de : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=20&page=3>

Centre Alain Savary. (N.D.). *Enseigner plus explicitement. Un dossier ressource*. Extrait de : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite>