*Dialogue* (revue du GEN),

n° 162, octobre 2016, p. 37-43

**Traquer les implicites pour combattre les inégalités :**

**Bonnes pratiques ou vigilance partagée ?**

Jean-Yves Rochex,

Université Paris 8 Saint-Denis

Équipe ESCOL-CIRCEFT

La montée en puissance – dans les débats sociaux, scientifiques et professionnels, mais aussi dans nombre de textes officiels récents – de la thématique de « l’enseignement explicite » ou du souci d’« enseigner (plus) explicitement », voire de mettre en œuvre une « pédagogie explicite », donne lieu, légitimement, à divers questionnements et controverses sur ce qu’elle désigne et sur la manière dont elle éclaire ou non les débats sur les politiques et les pratiques éducatives. Le numéro 160 de la revue *Dialogue* reflète pour une part ces questionnements, sur lesquels il m’a été demandé de revenir, à partir des travaux et préoccupations de recherche qui sont les miens (et ceux de l’équipe ESCOL-CIRCEFT de l’Université Paris 8) et qui portent à la fois sur les politiques d’éducation prioritaire et les processus de construction de l’inégalité scolaire au cœur des pratiques et des dispositifs d’enseignement les plus ordinaires (ce qui n’interdit pas, loin de là, d’interroger celles et ceux qui se présentent comme ne l’étant pas).

**Les amonts de cette préoccupation dans les travaux de sociologie critique**

Je commencerai par dire qu’il est nécessaire de ne pas dimensionner cette question à l’étroit, en s’en tenant à la seule terminologie la plus apparente ou aux courants ou collectifs les plus identifiables ou les plus récents. Bien au-delà des termes employés, ou de ceux que certains voudraient voir « labellisés » (à leur profit), cette préoccupation ne se laisse ni enfermer dans un vocable, ni dans un courant, et ses amonts se situent bien avant l’apparition des travaux de Clermont Gauthier, Serge Bissonnette et al. (2005) auxquels Patrick Raymond (2016) me semble les identifier un peu vite, et sur lesquels je reviendrai par la suite.

Pour ma part, je vois les amonts de cette préoccupation dans les premiers travaux de Bourdieu et Passeron dans lesquels ceux-ci se proposaient de démasquer « l’égalité formelle qui règle la pratique pédagogique » et « l’indifférence à l’égard des inégalités réelles devant l’enseignement et devant la culture enseignée ou plus exactement exigée » (Bourdieu, 1966) comme étant l’un des processus majeurs au travers desquels le système scolaire reproduit et légitime les privilèges culturels et les inégalités sociales face au savoir et la formation. Bourdieu et Passeron affirmaient alors que cette « indifférence aux différences » conduisait à ce que, « en ne donnant pas explicitement ce qu’il exige (le système d’enseignement) exige uniformément de tous ceux qu’il accueille qu’ils aient ce qu’il ne donne pas, c’est-à-dire le rapport au langage et à la culture que produit un mode d’inculcation particulier et celui-là seulement » (Bourdieu et Passeron, 1970). Thèse qui conduit alors Bourdieu et son équipe à plaider pour une pédagogie explicite, rationnelle, s'opposant à « la prépondérance absolue (que le système d'enseignement français) accorde à la transmission orale et à la manipulation des mots, à la disproportion entre l'apprentissage par ouï-dire et l'apprentissage sur pièces par la discussion réglée, l'exercice, l'expérimentation, la lecture ou la production de travaux »[[1]](#footnote-1). La même préoccupation se retrouve parallèlement sous la plume du sociologue britannique Basil Bernstein dont les travaux se sont intéressés tant aux rapports propres aux différents milieux sociaux entre modes de socialisation, pratiques langagières et orientations sociocognitives (Bernstein, 1975a) qu’au caractère implicite ou explicite des formes de classification, de découpage et de transmission du savoir scolaire, et l’ont conduit à insister sur l’émergence d’un modèle de « pédagogie invisible », qui met l’accent beaucoup moins sur la transmission et l’acquisition de savoirs et de techniques explicites que sur le développement et l’épanouissement de l’enfant, bien moins sur la clarté des objectifs pour l’élève que sur le caractère global et le séquençage lâche des tâches qu’on lui propose et qu’il est supposé réaliser de manière autonome au profit d’un apprentissage considéré comme processus tacite et invisible découlant *ipso facto* de l’effectuation de tâches ou de la réalisation de projets (Bernstein, 1975a et b). Un tel modèle pédagogique risque, pour Bernstein et pour les chercheurs qui s’inspirent de ses travaux, tout à la fois de minorer l’aspect proprement technique, les modes de travail, les gestes d’étude et d’exercice nécessaires à l’apprentissage et au développement de savoirs et techniques intellectuelles[[2]](#footnote-2) spécifiés, et de s’aveugler sur ses présupposés de classe. Dès 1975, Bernstein souligne que « la signification sociale de la pédagogie invisible variera radicalement suivant la classe sociale à laquelle appartient l’enfant » (Bernstein, 1975b) : opaque pour les familles populaires, voire dissonante avec leurs modes de socialisation et leurs pratiques langagières, elle apparaît au contraire très connivente – tant sur le plan des pratiques que sur celui des valeurs – avec ceux des « nouvelles classes moyennes » qui en sont les principaux vecteurs de diffusion, à l’école maternelle tout d’abord, puis à l’école primaire et secondaire.

Ce sont ces travaux et ces thèses et hypothèses – pas toujours très documentées, voire trop générales et programmatiques dans les travaux que je viens d’évoquer – qui ont nourri toute une série de travaux postérieurs, dont les travaux de l’équipe ESCOL, d'une part sur le rapport au savoir des élèves et des familles populaires, dans leur double dimension[[3]](#footnote-3) : « qu’est-ce qu’apprendre pour les élèves et leurs familles, et comment pensent-ils qu’il convient de faire pour cela ? », mais aussi « en quoi est-ce possible, licite, légitime, souhaitable, désirable (ou l’inverse) pour moi, pour mes proches ? », d'autre part sur les pratiques, dispositifs et supports d'enseignement. Ces travaux, avec d'autres, nous semblent avoir montré que nombre d'élèves, appartenant le plus souvent aux milieux populaires, que leurs modes de socialisation familiale n'ont guère disposé à cela, éprouvent des difficultés à négocier le passage de significations particularistes liées aux contextes et aux situations propres à leur expérience personnelle à des significations et des ressources plus génériques leur permettant et les autorisant à aller au-delà des contextes et situations pour les constituer en objets d'étude et y identifier des processus et régularités qui les dépassent et permettent d'anticiper, voire d'organiser, des situations à venir, qu'ils ont du mal à reconnaître (dans les deux sens du terme) les enjeux d'apprentissage au-delà de l'effectuation des tâches et de la conformité aux règles de « bon » fonctionnement de l'institution scolaire. Ce qui, bien évidemment, interroge en retour ces tâches et ces règles, et plus généralement les modes de fonctionnement, les pratiques et les instrumentations de cette institution, pour se demander si et en quoi et pour quels types d'élèves ils permettent, facilitent ou obèrent le passage et la négociation entre les significations et les stratégies propres à ce que Bernstein nomme le discours horizontal et le savoir « ordinaire » ou « profane », lesquelles « sont locales, organisées de façon segmentée, spécifiques au contexte et dépendante de lui, afin de rendre maximales les rencontres avec les personnes et les habitats », et celles qui sont propres au discours vertical et au savoir « ésotérique » ou « savant », lesquelles se coupent de ces rencontres et de ces contextes, pour établir des relations entre elles et pouvoir construire une logique propre, impensable dans un seul contexte et, par-là, susceptibles d'être « le lieu de possibilités et de réalisations alternatives » (Bernstein, 2007)[[4]](#footnote-4). Autrement dit il s'agit, sans doute aujourd'hui plus qu'hier compte tenu de la prolongation des scolarités et des exigences bien plus élevées qui en résultent dès l'école primaire, de constituer tous les enfants et adolescents en élèves, au sens de construire chez tous ceux qui n'en disposent pas ou pas suffisamment les ressources, les outils et les dispositions pour l'étude, et de considérer qu'une telle construction n'est jamais achevée une fois pour toute mais se rejoue tout au long du cursus, et particulièrement lors des « transitions » de l'école au collège, du collège au lycée, du lycée à l'université…

**Implicites, malentendus et différenciations**

Les thèses développées il y a plus de quarante ans par Bourdieu et Passeron sont aujourd’hui, sinon bien connues, du moins fortement vulgarisées, et nombre de mesures et de dispositifs politiques (tels que la mise en œuvre des ZEP) ou de préconisations pédagogiques (telles que la pédagogie différenciée), sont présentés comme visant à combattre les processus de (re)production des inégalités ; loin de l’« indifférence aux différences » dénoncée naguère par la sociologie critique, le système scolaire et ses différents professionnels seraient désormais très largement acquis à la prise en considération, à la reconnaissance, voire à la promotion des différences et de la diversité, et seraient ainsi mieux disposés et mieux outillés pour œuvrer à plus d’égalité.

Pourtant, rien n’est moins sûr, et les recherches que nous avons menées au sein du réseau Reseida[[5]](#footnote-5) montrent que l’on peut voir coexister, dans l’ordinaire des classes, des modes renouvelés ou récurrents d’« indifférence aux différences » et des modalités d’adaptation aux différences (réelles ou supposées) entre élèves qui sont bien loin d’aller dans le sens de la réduction des inégalités d’apprentissage, mais aboutissent au contraire à entériner et renforcer ces inégalités en différenciant les tâches, les apprentissages et les univers de savoirs que peuvent réaliser, construire et fréquenter les différents types d’élèves. En d’autres termes, nos observations et analyses nous conduisent à affirmer que persistent, dans les classes et chez les agents du système éducatif, des logiques d’aveuglement ou d’indifférence à des dimensions et des phénomènes majeurs du point de vue des apprentissages, qui coexistent avec un souci de « différenciation » des tâches et des situations pédagogiques et de leurs supports et avec des modalités d’« adaptation » à certaines différences et certaines dimensions de l’expérience des élèves, orientés par et vers tout autre chose que ce qui facilite les apprentissages et serait ainsi de nature à réduire les inégalités de réussite scolaire. Un tel constat interroge les discours et les modes de faire prônant ou s’efforçant de mettre en œuvre ce qu’il est aujourd’hui courant d’appeler une « pédagogie différenciée » (voire individualisée) sur deux registres[[6]](#footnote-6) : celui des « différences » qu’il s’agirait de prendre en considération, et de leurs modes de catégorisation, de description et de perception par les discours, savants et profanes, et par les habitus sociaux et professionnels des enseignants, des formateurs et des chercheurs ; et celui des conceptions de ce que peuvent et doivent être les modalités et les finalités de leur prise en considération, mais aussi des modes de faire contextualisés et souvent insus, non délibérés, des enseignants et professionnels de l’école, confrontés avec des élèves réels, concrets, dont les ressources, les dispositions et les modes d’interprétation des situations scolaires s’avèrent très contrastés.

Nos descriptions et analyses nous ont permis de mettre en lumière deux types de processus de différenciation qui sont sources et vecteurs d’inégalités sociales et scolaires. Le premier pourrait être considéré comme relevant de processus de « différenciation » (de production d’inégalités) « passive » ou « par défaut », ou de ce que Bourdieu et Passeron nommaient « pédagogie de l’abstention pédagogique ». L’ordinaire des classes que nous avons étudiées nous a confrontés à une forte récurrence de processus de ce type, qui tiennent aux pratiques et aux situations pédagogiques, au choix, à l’organisation, à l’enchaînement et à la conduite des tâches et activités, aux genres discursifs et aux interactions langagières. Ces processus, parce que leurs acteurs ne parviennent pas à rendre saillants, à désigner, enseigner et faire construire explicitement ce qui relève des enjeux d’apprentissage, ou parce qu’ils n’ont pas conscience de l’importance ou de la nature de ces enjeux, conduisent à ce que soient requis (voire présupposés) de tous les élèves des savoirs, des « sauts cognitifs », des modes de faire, des mises en relation, des processus de décontextualisation ou de « secondarisation »[[7]](#footnote-7), qui ne sont pas ou guère enseignés, ni même parfois nommés ou désignés, qui ne sont souvent même pas thématisés comme devant être enseignés, construits avec et par les élèves, comme devant être au centre des préoccupations didactiques. Le caractère transparent ou incident des savoirs en jeu, leur disparition, leur mise au second plan ou leur non élucidation derrière le privilège accordé à la « mise en activité » des élèves, et souvent à la multiplicité et à la succession des tâches, aboutissent bien souvent à laisser pour une large part à la seule charge des élèves la mise en relation des tâches entre elles, et de ces tâches avec des enjeux et des contenus de savoir qui s’en émancipent et puissent ainsi anticiper sur d’autres tâches et d’autres situations ; ce que, bien souvent, ne parviennent à faire que les seuls élèves qui disposent des ressources et des « prédispositions » pertinentes pour cela, qu’ils ont acquises hors de la classe, dans leur univers familial, ou lors d’une étape antérieure de leur cursus scolaire. La récurrence de ce type de processus, au sein d’une même classe mais aussi d’une classe à l’autre et à différentes étapes du cursus, atteste que la thèse de « l’indifférence aux différences » est loin d’être obsolète dès lors que l’on parvient à la spécifier et à centrer l’investigation et l’analyse sur des dimensions cruciales au regard des enjeux et des contenus de savoir, et des apprentissages censés découler de la succession des tâches accomplies par les élèves ou résulter de la conformité de leurs réponses à celles qui sont attendues par le maître ou le concepteur de l’exercice, mais dont l’élaboration et l’étayage ne font pas ou font insuffisamment l’objet d’une attention et d’un travail spécifiques, tant pour ce qui relève de la conception ou du choix que pour ce qui relève de la régulation et du cadrage des activités, des dispositifs et des supports de travail qui sont proposés aux élèves.

Le deuxième type de processus de différenciation que mettent en lumière nos analyses, que nous avons qualifié de processus de différenciation « active », apparaît, à l’inverse, lié au souci réel qu’ont les enseignants ou les concepteurs de matériel pédagogique, de prendre en considération les différences qu’ils perçoivent chez leurs élèves et de « différencier » en conséquence les tâches, les exigences, les supports et les modes de travail, ou encore les modalités de cadrage, d’aide et d’interaction qu’ils proposent et adressent aux uns et aux autres. De multiples objectifs et préoccupations paraissent à l’œuvre dans ces modes de différenciation : faciliter la tâche aux élèves les plus fragiles ; leur permettre de parvenir au résultat attendu, d’obtenir des notes et appréciations qui ne les découragent pas et ne menacent pas l’image qu’ils ont d’eux-mêmes et qu’ils ont au sein du groupe de pairs ; maintenir la motivation et la participation d’un maximum d’élèves dans la réalisation des tâches et l’avancée du travail collectif ; préserver la qualité du climat de la classe… Mais ces objectifs et préoccupations – aussi légitimes soient-ils – ne font pas toujours bon ménage avec les visées ou les normes propres aux enjeux de savoir et d’apprentissage. Lorsqu'ils ne se fondent pas ou insuffisamment sur une analyse et une prise en charge rigoureuses de ce qui fait difficulté d’apprentissage pour les élèves les plus démunis, ils conduisent fréquemment à leur proposer des tâches restreintes, de plus en plus morcelées, qu’ils peuvent effectuer et réussir les unes après les autres sans trop d’effort, mais au terme desquelles il n’y a pas de réel apprentissage et de réelle construction de savoir. Ils peuvent également conduire à « habiller » les tâches, de manière à les rendre plus attractives à les inscrire dans des contextes ou des « projets » présentés comme plus ludiques ou plus authentiques, mais à ne rien modifier pour autant de ce qui fait difficulté intellectuelle pour les élèves, voire à faire que cet habillage brouille la possibilité pour ceux-ci de se saisir des enjeux propres au travail attendu. Une telle logique de restriction ou de brouillage des univers de tâches et de savoirs proposés aux élèves les plus en difficulté (qui sont massivement des élèves de milieux populaires) ne peut (au mieux) les aider que de manière superficielle et fort peu durable, mais elle les pénalisera plus gravement quand les obstacles ainsi contournés s’avèreront incontournables, ce qui est souvent le cas lors des passages école-collège ou collège-lycée.

La récurrence de tels phénomènes de différenciation « active » sur l’année, observée dans différentes classes élémentaires ou maternelles permet d'affirmer que s'y produisent des effets de cumul conduisant à ce que les « bons » élèves et les élèves « en difficulté » – qui appartiennent souvent à des milieux sociaux différents – se voient proposer et fréquentent des univers de travail et de savoir très différents et inégalement productifs en termes d’activité intellectuelle et d’apprentissages potentiels, et par là précurseurs de « carrières » scolaires très inégales, et que ces processus de différenciation et d’adaptation « par le bas » se produisent le plus souvent à l’insu des élèves, et même des enseignants.

**Enseigner plus explicitement : bonnes pratiques**

**ou double vigilance à construire et partager ?**

Ces processus de différenciation, cette fabrique de l’inégalité scolaire, résultent d’un tissage de logiques hétérogènes, dont la première tient à la place et au statut des contenus et enjeux de savoir dans le travail des enseignants, dans la conduite mais aussi la préparation de la classe, et sur leur caractère « transparent » ou « incident » dans les modes de faire de la plupart de ceux dont nous avons observé les classes, quelles que soient les conceptions ou idéologies pédagogiques dont ils se prévalent. Ces enseignants semblent pris entre, d’une part, la nécessité de pouvoir instrumenter leur travail en utilisant les outils et ressources – manuels, fichiers, exercices disponibles sur Internet… – qui leur sont accessibles ou qui leur ont été recommandés, et, d’autre part, leur souci – appuyé sur une doxa pédagogique « moderniste », voire « constructiviste » – de faire que les élèves, idéalement tous les élèves, soient « en activité ». Cette double contrainte, associée sans doute à leur degré de maîtrise et à leur propre rapport aux savoirs qu’ils sont chargés d’enseigner, aboutit trop souvent à ce que l’intention d’enseigner du professeur ne soit pas (plus) ou guère déterminée en termes de savoirs, mais en termes de situations et de tâches, ou de projets, l’effectuation et l’enchaînement de ces tâches (qu’elles soient « traditionnelles » et fortement ritualisées ou « innovatrices » et plus ouvertes) ou la réalisation de ces « projets » étant censés conduire par eux-mêmes à un apprentissage, ou du moins à des savoir-faire que les élèves devraient être à même de mobiliser (et les enseignants de contrôler et d’évaluer) dans d’autres situations, d’autres tâches. Comme si les tâches et les dispositifs mis en place étaient en quelque sorte auto-suffisants, comme si avoir fait ou avoir réussi suffisait à avoir appris ou avoir compris[[8]](#footnote-8). Le pilotage, ou même la conception, du travail de l’enseignant par les tâches, voire par les projets quand ceux-ci ne thématisent pas ou dimensionnent à l'étroit la question des apprentissages attendus, apparaît dès lors solidaire d'une péjoration, voire d'une méconnaissance des enjeux de savoir et de travail intellectuel (et donc des différences et inégalités entre élèves au regard de ces enjeux), tant en amont qu’au cours ou en aval de l’effectuation des tâches, tant dans la conception, le choix ou la réalisation matérielle des tâches et des supports de travail proposés aux élèves, que dans les modalités de cadrage de ce qu’en fait chaque élève, et dans celles du travail, individuel et collectif, censé permettre d’en tirer des règles, des conclusions ou des enseignements. Cette péjoration, ce caractère incident des enjeux de savoir et de travail intellectuel, font que, dans nombre de nos observations, ils ne sont ni à l’origine des pratiques d’enseignement, ni, pour un bon nombre d’élèves, à leur dénouement, et que le caractère très incertain au regard de ces enjeux des situations et des pratiques mises en œuvre aboutit à un gain didactique très faible, voire quasi nul pour les élèves qui ne disposent pas des ressources et des dispositions nécessaires pour aller au-delà de la seule effectuation des tâches, pour les mettre en relation, entre elles et avec des enjeux et contenus de savoir qui les dépassent et anticipent sur des tâches, des situations et des apprentissages à venir.

C'est donc cette question de la place et du statut des contenus et enjeux de savoir qui, selon moi, doit être au cœur du souci d'enseigner plus explicitement ou de traquer les pédagogies implicites ou invisibles. Mais cette exigence ne me paraît pas devoir être posée d'abord en termes de « bonnes pratiques », que les uns (décideurs, experts, voire chercheurs) seraient en mesure de prescrire aux autres, ce qui ne signifie pas, évidemment, que toutes les pratiques se valent – ce qui précède montre que tel n'est pas le cas. Elle me paraît devoir l'être d'abord en termes de *vigilance partagée*, politique et professionnelle, individuelle et collective, portant donc sur la place et la nature des enjeux de savoir et des pratiques d'études dans les situations, les projets, les supports de travail, dans l'enchaînement des tâches et des activités, dans la conception, l'organisation et la régulation des séquences et des progressions curriculaires que les enseignants et les concepteurs de ressources pédagogiques proposent aux élèves, et dans ce qu'en font ou pensent devoir en faire les élèves. *Cette vigilance doit de plus être double*, et se situer sur deux registres distincts : sur un premier registre, elle doit être épistémologique, didactique et infra-didactique, et porter sur la conception des savoirs à enseigner, leurs modes de traitement didactique et les rapports au langage ou à la littératie[[9]](#footnote-9) qu'ils requièrent ; sur un second registre, elle doit être sociale et porter sur les modes d'échange entre l'enseignant et les différents élèves et types d'élèves, et sur les modes de division sociale et sexuée des tâches et du travail qui s'instaurent entre les élèves et qui peuvent conduire les uns à être confinés ou se confiner eux-mêmes dans des tâches peu productrices d'apprentissages quand les autres seront sollicités et se mobiliseront sur les tâches qui le sont bien plus. Il s'agit ici d'être attentif, dans les échanges langagiers entre élèves ou entre les élèves et l'enseignant à qui parle à qui, à quel moment et pour dire quoi ; qui rebondit sur quel propos et pour en faire quoi (y consentir ou s'y opposer dans une logique de positionnement, ou l'examiner de manière critique pour y confronter et y [ré]élaborer son propre point de vue) ; qui opère ou non, suit ou ne suit pas les changements de modes de travail et de postures et de registres langagiers qui permettent de passer d'un type d'activité à l'autre (d'une phase et d'un travail d'exploration et d'action à une phase et un travail d'institutionnalisation ou d'exploitation de la démarche et d'explicitation non seulement de ce qu'on y a fait mais des enseignements que l'on a pu en tirer) ; ou encore comment s'opère la collaboration ou le partage du travail, en mathématiques ou dans un travail d'écriture, entre garçons et filles, ou entre élèves de différents niveaux de performance, comment s'opère, dans la réalisation d'un projet collectif, la répartition des différents types de tâches et de leurs différents niveaux d'exigence…

Certes, en matière d'apprentissage, et d'apprentissage lié au travail d'étude, tout ne peut être explicite et transparent. Le paradoxe de Ménon exposé par Platon nous le rappelle : si tout était clair et transparent pour celui qui doit apprendre, il n'aurait plus besoin d'apprendre. Mais il convient de différencier ce qui relève d'un implicite et d'une asymétrie structurels, propres au rapport pédagogique, et ce qui relève de l'inscription nécessaire de ce rapport pédagogique dans des relations pédagogiques socialement construites entre sujets sociaux inscrits dans des rapports de domination et porteurs de présupposés ou de préjugés sociaux, transformant ou surdéterminant ce qui relève de l'asymétrie structurelle en conflits d'habitus, malentendus ou modes d’interaction producteurs d’inégalités sociales ou sexuées.

**Enseigner (plus) explicitement : qu’est-ce à dire ?**

Plusieurs versions ou plusieurs « courants » (de recherche ou de préconisation) existent de ce plaidoyer ou de cette préoccupation pour un enseignement plus explicite, dont certaines – au premier rang desquelles figurent les travaux québécois de Serge Bissonnette et Clermont Gauthier – relèvent de prescriptions ou recommandations de « bonnes pratiques » présentées comme évaluées scientifiquement, dans une perspective de « politique basée sur des preuves » (*evidence based policy*). La place manque ici pour discuter en détail ce type de travaux et les recommandations que leurs auteurs croient pouvoir en conclure. On peut néanmoins formuler quelques remarques à leur propos. D’une part, ces travaux sur les « effets » des pratiques mises en œuvre dans les classes sur les apprentissages ou les acquisitions des élèves, et plus particulièrement de ceux qui sont les moins familiers de l’univers scolaire, ne peuvent être tenus pour négligeables pour quiconque se soucie de la démocratisation de l’accès aux savoirs et à leur exercice critique. Mais ils n’atteignent pas réellement leurs objectifs, car ils souffrent le plus souvent de nombreuses insuffisances quant à la description et surtout quant à la caractérisation des pratiques dont ils disent évaluer les effets. Ces pratiques sont très souvent saisies et caractérisées à partir de propos déclaratifs de ceux qui les mettent en œuvre, ou à partir de dispositifs semi-expérimentaux, et selon des variables ou catégories très générales (par exemple chez Bissonnette et al., instruction directe *vs* pédagogie de la découverte, paradigme de l’enseignement *vs* paradigme de l’apprentissage) peu sensibles, d’une part, à la pluri-dimensionnalité des pratiques réelles, d’autre part au traitement des contenus et enjeux de savoir au cours des différents temps de l’activité enseignante. Roland Goigoux a ainsi insisté à plusieurs reprises sur le caractère lacunaire des modes de catégorisation des « pratiques efficaces » ou de celles qui le sont moins dans la plupart des travaux sur « l’effet-maître ». Selon lui, si la question de l’efficacité différentielle des pratiques est évidemment fondée, tant scientifiquement que socialement, les variables les plus communément utilisées pour ce faire caractérisent les pratiques en termes de méthodes, voire de conceptions pédagogiques, souvent auto-déclarées, et selon des catégories souvent dichotomiques et relativement grossières, qui ne disent pas grand-chose du mode de traitement des contenus et ne semblent dès lors guère pertinentes pour trouver des éléments de réponse probants aux questions posées, et pour en tirer des enseignements en matière de politiques éducatives ou de formation des maîtres (Goigoux, 2000), insuffisances auxquelles il s’efforce pour sa part de remédier dans la grande recherche « Lire, écrire au CP » qu’il coordonne et qui commence à donner lieu à publication (Goigoux, 2015).

De plus, nombre des travaux de synthèse sur « l’effet-maître » ou les « pratiques efficaces » reposent sur des méta-analyses qui, au fur et à mesure que l’on passe d’un niveau d’analyse à l’autre, gomment de plus en plus les détails et les spécificités des pratiques que l’on transforme en variables pour en mesurer « les effets » (processus propre et nécessaire à toute mise en catégories et variables statistiques) et facilitent ainsi les fréquents glissements terminologiques ou conceptuels qui identifient beaucoup trop vite souci d’explicitation à instruction directe, enseignement magistral, schéma démonstration-application, ou même pédagogie ou enseignement traditionnel, et qui construisent en retour une figure adverse à l’aide de catégories tout aussi globales assimilant paradigme de l’apprentissage, pédagogie de la découverte, constructivisme ou même pédagogie active[[10]](#footnote-10). D’où la nécessité, tant pour la recherche que pour les différents courants ou mouvements pédagogiques, de travailler à beaucoup mieux décrire, catégoriser et conceptualiser, au-delà des catégories trop générales et déclaratives, ce qui permet de travailler sur les différents types de pratiques enseignantes et professionnelles à l’école et leurs « effets » socialement ou sexuellement différenciés.

S’il est nécessaire de prendre en considération les questions posées par les travaux sur l’effet-maître ou les pratiques « efficaces », les apports mais également les limites des différents types d’enquête et d’analyse sur lesquels ils reposent, il n’en demeure pas moins nécessaire de réaffirmer un certain nombre de choses. D’une part, il convient de dire que l’objectif d’un enseignement (plus) explicite et le souci de traquer les implicites et les malentendus socio-cognitifs, ne sont pas nécessairement contradictoires avec ce qu’il est convenu d’appeler une approche constructiviste ou socio-constructiviste, pour peu que l’on sache précisément ce que l’on met derrière ce vocable, mais nécessitent justement de pouvoir préciser, sur les plans conceptuel et empirique, ce dont on parle, et de ne pas réduire de telles approches à une focalisation sur les interactions ou les relations interpersonnelles, ou sur les questions de motivation ou d’estime de soi, mais de les définir  à l’instar de Wallon ou de Vygotski – comme devant penser et organiser les rapports entre ce registre et celui des savoirs et techniques intellectuelles, de ces « formules différenciées d’action et instruments intellectuels » qui constituent, selon la formule de Wallon, « un matériel qu’il n’appartient pas à chacun d’inventer à son propre usage, à mesure que ses progrès intellectuels le permettraient ou l’exigeraient » (Wallon, 1934 et 1942).

D’autre part, ce souci de traquer implicites et malentendus ne peut se limiter ou se mettre en œuvre seulement dans le discours ou au travers de la seule explicitation des consignes ou des tâches à laquelle on le réduit bien souvent, ni se situer seulement au début ou en fin de séquence, de démarche ou d’activité. S’il relève, comme on l’a dit, des rapports entre, d’une part, le registre cognitif ou conceptuel (réussir et comprendre) attendu des élèves et mis en œuvre effectivement par eux, et, de l’autre, les situations, tâches et supports qu’on leur propose et les modes de division sociale du travail qui s’instaurent entre les différents protagonistes de la classe (élèves et maître ou adultes intervenants), il se joue et se rejoue dans chacun des différents moments et des différentes phases, dans lesquelles ces rapports se nouent, se développent ou se nécrosent, dans chaque situation de travail, mais aussi en amont et en aval de celle-ci[[11]](#footnote-11). Il se joue en amont, dans le travail de l’enseignant pour penser et outiller les activités, leurs différentes étapes et composantes et leur articulation, et nécessite alors de ne pas présupposer que les apprentissages découlent nécessairement de l’effectuation conforme des tâches ou de la réalisation des projets, et donc de choisir et instrumenter les tâches et supports au regard des exigences dont ils sont porteurs et du travail intellectuel dont ils sont potentiellement producteurs, dimension qui paraît souvent insuffisamment thématisée comme devant être objet de vigilance épistémologique et didactique. Il se joue aussi au cours, et non seulement au début, de la situation ou de la séquence : dans la présentation initiale des tâches mais aussi de leurs enjeux et objectifs d’apprentissage (présentation nécessaire, mais qui ne saurait être tenue pour suffisante) ; dans la saisie et l’exploitation des moments opportuns pour travailler à l’explicitation des procédures que l’on met en œuvre ou que l’on croit devoir mettre en œuvre, des moments où il est judicieux de s’arrêter de faire pour décrire, expliciter, confronter, voire réorienter les manières de faire et les points de vue qui les sous-tendent ; en fin de séquence, dans le travail de conscientisation et d’institutionnalisation de ce qu’on a fait pour réussir (ou non), mais aussi de ce qu’on a appris et réfléchi en faisant, et des modalités et conditions de réussite de ce faire. Il se joue enfin en aval de la séquence ou de la démarche : dans les modalités de tissage des situations et des apprentissages, et donc dans la possibilité (pour les enseignants et pour les élèves) de les inscrire dans une progression et un curriculum explicites ; mais aussi dans la mise en œuvre de situations et procédures de réinvestissement et d’évaluation, qui ne se limitent pas à une visée ou des exercices de simple contrôle ou vérification, mais ouvrent à un au-delà des tâches et apprentissages.

Tout cela peut paraître énorme et démesuré, et hors de portée des enseignants « ordinaires », mais ne l’est pas tant que cela. Cela ne saurait certes se faire sans un travail collectif portant non seulement sur les pratiques de classe au sens étroit, mais aussi sur les conceptions des savoirs, des élèves, des tâches et des supports que l’on peut leur proposer. Cela ne saurait non plus n’être qu’une question d’enseignants, mais relève d’un chantier tout à la fois politique et professionnel d’ampleur, auquel peuvent contribuer des outils et dispositifs tels que le récent référentiel de l’éducation prioritaire et son accompagnement dans des dispositifs de formation, le dispositif *Plus de maîtres que de classes* quand il permet d’exercer cette double vigilance que j’ai essayé de définir ci-dessus, et bien sûr les modalités de formation initiale et continue et les initiatives des mouvements pédagogiques. De plus, différents travaux de recherche (tels ceux de Sylvie Cèbe, pour ne prendre que ce seul exemple) ou comptes-rendus de dispositifs et projets pédagogiques (tels la mise en œuvre systématique et régulière du dispositif de « journal des apprentissages », décrit par Jacques Crinon) montrent que de « petits » changements, des dispositifs ou projets peu coûteux en temps et en investissement personnel, peuvent produire des dynamiques de transformation efficaces et durables. Il est toutefois nécessaire, pour ouvrir et faire fructifier un tel chantier, d’aller à l’encontre des effets de mode ou de communication, mais aussi – plus profondément – des logiques sociales qui conduisent souvent à considérer qu’il suffit d’innover pour démocratiser, alors que l’on pense trop souvent l’innovation sur le mode du rapport à l’école et au savoir des enfants et des familles appartenant aux classes moyennes cultivées.

**Références bibliographiques**:

Bautier Élisabeth et Rochex Jean-Yves (2004), « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », In C. Moro & R. Rickenmann (éds.), *Raisons éducatives*, n° 7, *Situation éducative et significations,* Bruxelles,De Boeck.

Bernardin Jacques (2016), « Un enseignement plus explicite… », *Dialogue*, n° 160.

Bernstein Basil (1975a), *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éd. de Minuit.

Bernstein Basil (1975b). *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris : CERI-OCDE. Repris in J. Deauvieau et J.-P. Terrail (dir.) (2007), *Les sociologues, l’école et la transmission des savoirs* (pp. 85-112). Paris : La Dispute.

Bernstein Basil (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, tr. fr., Laval, Presses de l’Université Laval.

Bissonnette Serge, Richard Mario et Gauthier Clermont (2005), Note de synthèse « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés », *Revue française de pédagogie*, n° 150.

Bourdieu Pierre (1966), « L’école conservatrice. Les inégalités devant l’école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. VII, 325-347.

Bourdieu Pierre (dir.) (1993), *La misère du monde*, Paris, Seuil.

Bourdieu Pierre, Chamboredon Jean-Claude et de Saint-Martin Monique, *Rapport pédagogique et communication. Cahiers du Centre de sociologie européenne*, La Haye, Mouton, 1968.

Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éd. de Minuit.

Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Paris, Éd. de Minuit.

Charlot Bernard, Bautier Élisabeth et Rochex Jean-Yves (1992), *École et savoirs dans les banlieues… et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

Crinon Jacques (2002), Écrire le journal de ses apprentissages ». In Chabanne J.-C. et Bucheton D. (dir.), Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L’oral et l’écrit réflexifs, Paris, PUF.

Crinon Jacques (2008), « Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire », *Repères*, n° 38.

Goigoux Roland (2001). *Enseigner la lecture à l’école primaire*, Note de synthèse pour l’Habilitation à Diriger des Recherches. Université Paris 8.

Goigoux Roland (2015), *Lire et écrire. Étude de l’influence des pratiques de l’enseignement de la lecture et de l’écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Lyon, Institut Français de l’éducation.

Goody Jack (1979), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éd de Minuit.

Kahn Sabine (2010), *Pédagogie différenciée*, Bruxelles, De Bœck.

Laparra Marceline et Margolinas Claire (2016), *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe. Approches anthropologiques et didactiques*, Louvain, De Bœck.

Piaget Jean (1974), *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.

Raymond Pierre, « Expliciter pour faire comprendre ? », *Dialogue*, n° 160.

Rochex Jean-Yves (2000), *Expérience scolaire et procès de subjectivation. L'élève et ses milieux*, Note de synthèse pour l’Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris 8.

Rochex Jean-Yves (2005), « Pratiques de savoir et culture scolaire : un impensé de la démocratisation ? Pour une conception forte de la question culturelle et de la question sociale à l’École », in F. Jacquet-Francillon et D. Kambouchner (dir.), *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF.2009)

Rochex Jean-Yves (2009), « Expérience scolaire et procès de subjectivation », *Le Français aujourd’hui*, n° 166.

Rochex Jean-Yves et Crinon Jacques (dir.) (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d’enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Wallon Henri (1934/1976), *Les origines du caractère chez l’enfant*, Paris, Bonvin, réed. PUF.

Wallon Henri (1942/1978), *De l’acte à la pensée*, Paris, Flammarion.

1. . *La Reproduction*, p. 151. De telles propositions pour une pédagogie explicite figurent également dans *Les Héritiers*, Ed. de Minuit, 1964, dans l'article de P. Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue Française de Sociologie*, VII, 1966, p. 325-347, ainsi que dans P. Bourdieu, J.-C. Chamboredon et M. de Saint-Martin, *Rapport pédagogique et communication, Cahiers du centre de sociologie européenne*, Mouton, 1968. Elles disparaîtront pratiquement des travaux de Bourdieu postérieurs à *La Reproduction,* pour n’y revenir que tardivement, et y refaire surface, mais bien dans les développements de son système théorique que dans ce qu’il écrit à partir du rôle d’« expert » qu’il accepte de jouer à la fin des années 1980 (Rapport du Collège de France, puis Rapport Bourdieu-Gros sur les contenus d’enseignement), puis de « porte-parole » des victimes de *La misère du monde*. [↑](#footnote-ref-1)
2. . Ce terme doit s’entendre au sens large, incluant y compris, par exemple, les techniques du corps ou de la sensibilité. D’une manière générale, il s’agit ici de penser la Raison technique et fabricatrice non comme une région ou un domaine particulier de la raison ou de la pensée mais comme une composante de toutes (Rochex, 2005). [↑](#footnote-ref-2)
3. . Que nous appelions alors épistémique et identitaire (Charlot et al., 1992) et que je préfère aujourd’hui définir comme relevant de genèses instrumentales (au sens vygotskien) et de dynamiques (inter)subjectives (Rochex, 2000, 2009). [↑](#footnote-ref-3)
4. . Soulignons que, chez Bernstein, les termes *ordinaire, profane, savant ou ésotérique* (pour certains repris de Durkheim) n'ont aucune connotation péjorative ou mélioratif. Les couples conceptuels qu'il utilise sont d'ailleurs très proches, par exemple, du couple savoirs quotidiens / savoirs scientifiques chez Vygotski, ou encore des rapports dialectiques entre pensée et action chez Wallon. [↑](#footnote-ref-4)
5. . Cf. Rochex et Crinon, 2011. [↑](#footnote-ref-5)
6. Ces deux registres de questionnement sont également au cœur du petit ouvrage publié par Sabine Kahn sous le titre *Pédagogie différenciée* (Kahn, 2010). [↑](#footnote-ref-6)
7. . Sur ce point, cf. Bautier et Rochex, 2004. [↑](#footnote-ref-7)
8. . Sur cette question, cf. Piaget, 1974. [↑](#footnote-ref-8)
9. . La littératie ou raison graphique au sens de Goody (1979) ne se réduit pas à sa dimension linguistique ou textuelle, mais inclue des modes d'organisation de l'espace et du temps auxquels les enfants sont aujourd'hui confrontés de plus en plus jeunes et de manière de plus en plus exigeants, sans que cela soit thématisé comme relevant de savoir à construire par l'école chez ceux qui n'en disposent pas ou insuffisamment de par leur socialisation familiale. Cf. sur ce point Laparra et Margolinas, 2016. [↑](#footnote-ref-9)
10. . De tels glissements s’observent par exemple à plusieurs reprises dans le texte de Bissonnette et al. [↑](#footnote-ref-10)
11. . Ce qui suit s’inspire de l’intervention de Jacques Bernardin lors d’une formation de formateurs REP+ organisée à l’IFÉ en 2015 par le Bureau de l’éducation prioritaire de la DGESCO, partiellement reprise dans le dossier-ressource « Enseigner plus explicitement » publié par le Centre Alain Savary de l’IFÉ et dans l’article « Un enseignement plus explicite… » publié dans le n° 160 de *Dialogue*. [↑](#footnote-ref-11)