**Journée 0ZP 5 décembre 2020 – Questions en débat**

Jean-Yves ROCHEX

Université Paris 8 Saint-Denis

Laboratoire ESCOL-CIRCEFT

1. **Enseignement explicite**

Tout d’abord, il convient de rappeler que la formulation du référentiel est « enseigner plus explicitement… »

Cette thématique est peu abordée par les répondants à l’enquête, en particulier concernant l’axe 1, sauf peut-être pour faire état de certaines formations. Il serait utile de voir si cette thématique est plus évoquée par les FEP, pour la formation desquels elle constituait un axe majeur.

Certaines évocations de cette orientation du Ministère oscillent entre l’idée que cela relève de l’évidence, qu’on l’a toujours fait, que le référentiel enfonce des portes ouvertes, etc.[[1]](#footnote-1) (cf. l’enquête récente EPODE qui affirme que « très largement plébiscité par les professeurs, l’enseignement explicite fait partie des modalités d’enseignement les plus fréquemment mises en œuvre et partagées » [NI 20.23 – juin 2020]), et celle que cela relève au contraire de principes impossibles à mettre en œuvre). On voit le risque de réduire la préconisation du référentiel soit à ce qu’on sait ou s’efforce de faire déjà (expliciter les consignes notamment), soit à une exigence impossible à réaliser. Et l’on sait par ailleurs que les propositions ou prescriptions de « bonnes pratiques » sur ce thème, qui revendiquent parfois l’exclusivité du label *enseignement explicite*, existent et opèrent un lobbying puissant dans différents pays (Québec, Belgique, France…) D’où sans doute la nécessité de faire le point sur cette question.

Cette préconisation du référentiel s’appuie explicitement, à la fois sur des travaux de recherche, essentiellement ceux menés dans la suite de l’hypothèse de Bourdieu ou Bernstein sur les pédagogies implicite ou invisible[[2]](#footnote-2), et sur des enquêtes de l’IGEN (« *Au* collège comme à l’école primaire, les élèves de l’éducation prioritaire souffrent plus que tout autre de la pédagogie “invisible“ », laquelle crée « le désarroi chez les élèves et l’incompréhension de leur famille », peut-on lire dans le Rapport Armand-Gille, 2006).

Un document publié en 2018 par l’IEN de Montélimar sous le titre « Que signifie enseigner plus explicitement ? » distingue deux approches ou deux « cadres théoriques différents » de cette question, qu’il résume sous les vocables *Instruction directe* ou *Processus outillants*. Citons-le : « Depuis quelques années, le vocable “pédagogie explicite“ est utilisé par plusieurs courants de recherche au risque de malentendus. Il existe deux grands courants pour l’enseignement explicite. Une première acception de l’enseignement explicite est popularisée par le canadien Steve Bissonnette, qui prône l’“instruction directe“. Selon lui, les mesures de soutien efficace passent par des actions de dire (rendre explicites les intentions et objectifs de la leçon pour les élève, rendre explicites les connaissances antérieures dont les élèves auront besoin), de montrer (l’enseignant exécute la tâche et énonce le raisonnement adapté à haute voix) et de guider (l’enseignant amène les élèves à rendre explicite leur raisonnement préalable, fournit les rétroactions nécessaires). Les compétences ou les savoirs qui les composent sont décomposés en éléments les plus simples pour que les élèves apprennent progressivement, notamment pour les élèves en difficulté. De leur côté, les chercheurs du laboratoire CIRCEFT-ESCOL de l’Université Paris 8 pensent que l’explicitation est au cœur de la lutte contre les inégalités scolaires. Pour eux, expliciter ne tient pas seulement du dire, du propos, mais de situations de travail explicites. À tâches ou consignes équivalentes, les élèves réinterprètent le sens des situations scolaires. Activisme n’est pas forcément activité intellectuelle : il n’est pas rare qu’un élève réussisse une tâche sans pour autant entrer dans le travail cognitif attendu par l’enseignant, parfois à l’insu de celui-ci. Lorsque ces petits malentendus s’accumulent, les difficultés vont grandissant. Pour Jean-Yves Rochex, c’est donc en aidant les enseignants à se focaliser sur l’activité intellectuelle des élèves qu’on peut les aider à faire réussir les plus éloignés des réquisits scolaires ».

Liée à cette idée de malentendus socio-cognitifs, chez les élèves, voire chez les enseignants, c'est donc cette question de la place et du statut des contenus et enjeux de savoir qui 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 – les recherches et rapports évoqués précédemment montrent 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 activités, 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 (la culture écrite) 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.

De ce point de vue, il convient de dire que – contrairement à ce qu’affirment les tenants de « l’instruction directe » – 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 comme devant penser et organiser les rapports entre ce registre et celui des savoirs et techniques intellectuelles. 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.

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 référentiel de l’éducation prioritaire et son accompagnement dans des dispositifs de formation, des dispositifs du type *Plus de maîtres que de classes* quand ils permettent d’exercer cette double vigilance, et bien sûr les modalités de formation initiale et continue, l’expérience collective des enseignants et les initiatives des mouvements pédagogiques.

1. **Projet et pratiques de classe**

Dans les réponses à l’enquête de l’OZP, le mot *projet* est très fréquemment utilisé (685 occurrences pour 268 réponses) mais assez peu spécifié quant à ses contenus, et souvent référé (même implicitement) au niveau du réseau et aux thématiques du pilotage, du référentiel, du travail collectif. Le mot *pratiques* est moins fréquent (313 occurrences) et le plus souvent référé aux axes 1 et 2.

D’une manière générale, et ce n’est pas surprenant au vu des enquêtes et des recherches antérieures, il n’est pas toujours facile de démêler ce qui relève des différents niveaux (le réseau, l’école ou l’établissement, la classe ou des classes, les pratiques ordinaires), ni surtout comment se pensent, autour de cette question des relations entre projet et pratiques de classe, les rapports entre ces différents niveaux.

On peut noter de manière signifiante et non anecdotique, quand le mot *projets* est utilisé au pluriel, une certaine confusion entre projets et actions. Celles-ci sont souvent (ce qui est sans doute un effet du questionnaire, mais pas seulement, au vu des enquêtes antérieures) présentées en termes d’objectifs ou d’orientations très générales (« donner du sens aux apprentissages », « explicitation des apprentissages », « pédagogie différenciée », « pédagogie de projet ») ou encore de thématiques, sans que l’on sache très bien décrire précisément à quels modes de travail pédagogique cela correspond. Les projets tels qu’évoqués ressemblent souvent à des catalogues d’actions plus ou moins extra-ordinaires, au risque d’apparaître comme des vitrines chronophages du volontarisme en EP, dont la pérennité peut-être étroitement liée à la présence ou à l’absence, à l’investissement ou au désinvestissement de personnes qui en sont à l’initiative ou en sont les personnes ressources. Le lien entre ces actions, les éventuelles pédagogies du détour sur lesquelles elles reposent, leur argumentaire en termes de « sens » des apprentissages, d’« estime de soi » des élèves, etc., et l’amélioration des apprentissages est peu souvent argumenté ou documenté. On retrouve ici des travaux antérieurs tels ceux d’Anne-Marie Chartier, de Dominique Glasman ou de l’équipe ESCOL, sur cette question problématique et sur l’hypothèse selon laquelle, bien souvent l’action que l’on pense utile ou nécessaire précède l’analyse spécifiée des acquisitions et des difficultés des élèves, selon laquelle donc la réponse supposée pertinente précède bien souvent la question, voire la justifie. Il en est peut-être de même dans le fait que le mot *utilement* ne semble jamais pris en compte ou thématisé de manière explicite dans les réponses concernant l’axe 3 (« une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire »). Va également dans ce sens le constat – là encore récurrent depuis les études et enquêtes antérieures – selon lequel si le « lire, écrire, parler » est une dimension très présente dans la très grande majorité des projets et actions évoquées, il n’en est pas de même, et de loin, pour les mathématiques et les sciences, domaines dans lesquels les difficultés et inégalités entre élèves sont pourtant tout aussi grandes, voire plus au regard des évaluations nationales ou internationales (cf. la récente enquête TIMSS sur les mathématiques).

La question se pose donc, encore et encore, de mieux savoir quel sont le lien, la dialectique, entre l’ordinaire des pratiques de classe et l’extra-ordinaire des projets et actions. L’efficacité, ni la démocratisation de l’accès aux savoirs ne sauraient être dans le seul extra-ordinaire. Si la socialisation-scolarisation vise à des effets durables, alors l’efficacité requiert la cohérence, la continuité et la récurrence, registres qui dépasse la succession d’actions ou de projets visant à rompre avec une supposée routine de l’ordinaire des classes.

Les questions des apprentissages fondamentaux et de leurs rapports avec ceux qui ne le seraient pas, ou qui participeraient de l’éducation physique, sensible, etc. restent à travailler de manière plus systématique, entre le double écueil des prescriptions actuelles de « retour aux fondamentaux » envisagés de manière étroitement instrumentale (plutôt que culturelle, au sens large qui incluse et dépasse l’instrumental), et l’appel aux activités artistiques, culturelles, physiques… pensées comme déconnectées des autres apprentissages dits disciplinaires, voire comme essentiellement récréatives contre l’ennui que susciterait nécessairement le travail systématique sur ces apprentissages disciplinaires (cf. la manière dont est trop souvent posé le débat sur les rythmes – ou plutôt les temps scolaires –, modèle allemand à l’appui, alors même que ce modèle est en crise depuis de nombreuses années).

Le travail sur ces différentes questions nécessite de savoir dépasser l’opposition entre, d’un côté, liberté pédagogique et spontanéité du terrain et, de l’autre,prescription et contrôle descendants, par la mise en œuvre d’une dialectique entre outillage de la réflexion et du travail collectifs et responsabilité professionnelle (au sens de répondre de).

1. **Évaluation des élèves, du réseau**

Le mot évaluation peut être utilisé, dans les réponses à l’enquête OZP, au singulier ou au pluriel. Au pluriel, il réfère le plus souvent aux évaluations nationales des acquisitions des élèves, élaborées et mises en œuvre par la DEPP et/ou la DGESCO. Au singulier, il peut référer à l’évaluation du projet du réseau, de l’école ou de l’établissement ou à celle des actions dont ils se composent dont on cherche à apprécier les « effets », avec toute la difficulté liée à cette visée.

Les évaluations nationales, quand elles obéissent à des règles scientifiques plutôt qu’à des objectifs politiques et de communication, ont, pour les acteurs des réseaux, l’intérêt de positionner leurs élèves, leurs classes, voire leurs établissements, à la fois au regard des connaissances et compétences évaluées, et au regard des connaissances et compétences moyennes des élèves comparables aux niveaux national, académique, départemental. Elles sont évidemment indispensables pour évaluer l’évolution de la situation en EP, dans chaque REP ou REP+, dans chaque classe, école, ou établissement. Évolution interne, mais aussi évolution comparative, des écarts aux moyennes ou aux résultats observés dans les réseaux, écoles ou établissements comparables. Mais prudence et rigueur s’imposent : sur la qualité des enquêtes (qui ne dépend en général pas des acteurs des réseaux) ; et sur les comparaisons intra- ou inter (les comparaisons d’une année sur l’autre ne sont guère fiables, parce que soumises à des effets de cohortes ou de conjoncture ; il convient donc d’adopter des périodes de comparaison plus larges, 2 à 3 ans rend l’appréciation des évolutions plus fiable).

Les évaluations peuvent, doivent avoir une fonction régulatrice. Au regard des indicateurs communs (mais aussi des indicateurs « locaux » ou « spécifiques »), comment interroger, analyser, réguler, repenser le projet et les actions, leur pertinence, leur cohérence, leurs « effets » sur les acquisitions des élèves, voire leurs attitudes et rapports à l’école et à l’étude ? Pour cela, le seul enregistrement, laudatif ou déploratif, des résultats, ne suffit évidemment pas et il est nécessaire de retravailler le rapport entre diagnostic et projets et actions, au-delà des priorités et initiatives spontanées (lesquelles font encore des mathématiques et des sciences les parents pauvres des projets depuis qu’existe l’EP). Il convient d’insister à propos de cette dimension sur la nécessité et l’importance de tableaux de bord et d’une mémoire objectivée du réseau (comptes-rendus, enquêtes, archives, etc.), dont la continuité doit être préservée au-delà du changement – plus ou moins fréquent – des personnes, coordonnateurs et responsables-pilotes.

L’évaluation des élèves doit aussi avoir une visée et une fonction régulatrices, tant pour le travail des professionnels que pour celui des élèves. Il s’agit de passer du constat des résultats, pensés souvent en termes de notes ou de sommation de notes déconnectées de la spécificité des tâches et connaissances (c’est la fonction d’équivalent général de la note comme celle de la monnaie) et/ou d’écarts aux résultats attendus, à l’analyse des difficultés des élèves (et les répondants nous disent que c’est la dimension privilégiée du travail collectif, ce à quoi il sert en premier). Il est alors nécessaire de travailler à la fois à l’analyse de la tâche proposée et de ses liens avec les apprentissages attendus, mais aussi avec leurs présupposés potentiellement transparents pour les anciens bons élèves que sont souvent les enseignants, et à l’observation fine du travail des élèves, voire de solliciter ceux-ci pour expliciter (et s’expliciter à eux-mêmes) comment ils procèdent pour faire, qu’ils parviennent ou non au résultat attendu. C’est le lien entre le faire et réussir, et le comprendre et apprendre qui doit être au cœur de ce travail de reconnaissance (dans les deux sens du terme, identifier et conférer une valeur, attribuer un sens) des difficultés et des erreurs des élèves, et de la vigilance nécessaire en vue d’expliciter les procédures et compétences en jeu, que ce soit pour les élèves, les enseignants ou les concepteurs d’outils et supports pédagogiques. Où l’on rejoint la question « enseigner plus explicitement ».

On peut penser que ce travail sur la reconnaissance des procédures et des erreurs, sur la construction du lien entre faire et réussir, et comprendre et apprendre peut donner du corps aux invocations rituelles, qui paraissent souvent incantatoires, de la diversité des élèves et de leurs « talents », « rythmes » ou « motivations » – diversité d’autant plus invoquée que rarement définie et spécifiée – ou de la pédagogie différenciée, dont on ne sait souvent pas bien en fonction de quelles différences pertinentes entre élèves elle devrait se différencier et comment.

1. . Cf. l’enquête récente EPODE qui affirme – de manière très surprenante et sans que l’on sache à partir de quelles questions-réponses se fondent ces affirmations – que « très largement plébiscité par les professeurs, l’enseignement explicite fait partie des modalités d’enseignement les plus fréquemment mises en œuvre et partagées » [DEP, NI 20.23] ou que « l’explicitation est une pratique très fortement adoptée à tous les niveaux d’enseignement » [DEP, NI 20.32]. [↑](#footnote-ref-1)
2. . Cf. l’ouvrage collectif dirigé par Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d’enseignement,* Rennes, PUR, 2011. [↑](#footnote-ref-2)