

## **Conférence d'Alain BOISSINOT Inspecteur Général des Lettres**

Lorsque vous m'avez proposé, Monsieur le Recteur, ainsi qu'Alain GOURSAUD, d'intervenir ce matin sur le thème des TPE, ma première remarque a été pour dire que je n'avais évidemment pas d'orthodoxie à définir en matière de TPE ni peut-être pas grand chose sur le plan des façons de faire à vous apporter ; c'est votre travail, ce sont les échanges que vous pourrez avoir tout au long de la journée et dans les semaines qui viennent qui permettront peu à peu que prenne corps ce projet des travaux personnels encadrés.

En revanche, et je crois, Monsieur le Recteur, que je serai là dans le droit fil de la façon dont vous présentiez le problème tout à l'heure, ce qui me semblait intéressant c'était de tenter de réfléchir avec vous pour mettre en perspective cette nouveauté que constituent les travaux personnels encadrés dans l'histoire récente du système éducatif.

Nous avons en effet l'expérience, depuis un certain nombre d'années, de différentes tentatives d'innovation. Nous savons bien aussi que le système est toujours guetté par le risque qu'une innovation se sclérose très rapidement sitôt qu'elle a été introduite. Dès lors qu'apparaît dans le paysage pédagogique un nouvel objet (appelons-le parcours diversifié, travaux croisés, TPE, lecture méthodique en lettres, etc.) il court le risque de se réifier, de devenir un objet figé, et l'on se met à travailler selon la lettre du dispositif en en perdant quelquefois de vue l'esprit. Il faut donc toujours se demander pourquoi on essaie d'introduire ces nouveautés, ce qu'elles apportent, quelles en sont les finalités, parce que c'est cela qui est important, et évidemment pas le détail des modalités pratiques telles qu'elles peuvent être définies dans telle ou telle circulaire.

Finalement, ce qui compte, c'est la vie de ces projets pédagogiques et il faut toujours garder en tête les ambitions que l'on poursuit. Et le meilleur moyen de garder en tête clairement ces ambitions, c'est de remettre à chaque fois les nouveautés en perspective historique. Il y a en effet une durée des évolutions dans le système éducatif, il y a, et c'est heureux d'ailleurs, plus de continuité qu'on ne le croit souvent dans la réflexion pédagogique et donc, il n'y a pas à imaginer que telle ou telle solution puisse un jour de façon miraculeuse tomber du ciel ; nous devons plutôt nous interroger sur la manière dont, au fil des années, les problématiques se sont déplacées, pour un certain nombre de raisons que Monsieur le Recteur évoquait tout à l'heure et qui tiennent notamment aux transformations des publics scolaires, et réfléchir sur la façon dont, dans ce contexte en permanent renouvellement, nous pouvons nous aussi faire évoluer nos pratiques.

C'est par rapport à ce temps relativement long, en revenant un peu sur l'histoire de ces quinze dernières années, que je voudrais essayer de suggérer pourquoi les travaux personnels encadrés sont effectivement, non pas un virage à 180°, un reniement des pratiques antérieures, que sais-je encore, mais probablement une étape importante dans le cheminement du système éducatif, dans des évolutions pédagogiques de fond. Et je crois que nous avons à cette occasion la responsabilité, les uns et les autres, de nous saisir au mieux de l'opportunité de renouveler nos pratiques.

On peut présenter très rapidement les choses de la manière suivante : le système éducatif, c'est une banalité de le dire mais on ne le rappelle jamais assez, a connu une expansion quantitative considérable ces dernières années ; vous savez que cela c'est fait par vagues successives de démocratisation du collège, du lycée ensuite à partir du milieu des années 80, et le système a quantitativement été tellement transformé que bien évidemment cela induit un certain nombre de modifications qui sont cette fois d'ordre qualitatif. Le public scolaire des lycées, comme l'avait fait d'abord celui des collèges, a changé profondément.

Deuxième temps du raisonnement : parallèlement et en même temps qu'il vivait cette phase d'expansion quantitative considérable, le système éducatif a, d'une certaine manière, remis en cause les différents modes d'organisation sur lequel il fonctionnait jusque-là et, en particulier, les différentes filières de formation ont tendu à se rapprocher les unes des autres. Le système éducatif est devenu, dans la façon dont il construit son offre, beaucoup plus homogène. Formations professionnelles, technologiques, générales se sont rapprochées, j'y reviendrai tout à l'heure, et ce que nous voyons de plus en plus se développer - il n'est pas sûr qu'il faille s'en satisfaire - c'est une sorte de formation commune souvent mal différenciée ; l'offre pédagogique destinée à un public de plus en plus nombreux est devenue en même temps moins spécifiée et moins diversifiée.

Cela pose forcément toutes sortes de problèmes et ce sera le troisième point du raisonnement ; je crois que c'est là qu'une idée comme celle des TPE prend toute sa portée. A partir du moment où la diversité croissante des élèves dans les établissements n'est plus traitée en termes de structures différentes, en termes de séries de formations clairement distinctes les unes des autres, on est obligé de se poser un certain de questions qui touchent cette fois aux modes et aux contenus mêmes d'enseignement à l'intérieur de chaque classe. C'est dans cette perspective de la diversification pédagogique comme réponse à la diversité des élèves qu'on peut essayer, me semble-t-il, de réfléchir pour montrer l'intérêt, parmi d'autres dispositifs, des travaux personnels encadrés.

### *Les ambiguïtés de la diversité*

Quelques remarques s'imposent aussi, avant de retrouver la perspective historique, sur cette notion de diversité qui est centrale dans la réflexion actuelle sur le système éducatif. Nous percevons spontanément la diversité des élèves plutôt comme une difficulté. On hésite d'ailleurs souvent entre les termes : on parle quelquefois de diversité, mais on parle aussi souvent d'hétérogénéité des élèves. Le glissement est révélateur, parce que si la diversité peut être perçue comme un phénomène ayant des aspects positifs, l'hétérogénéité, elle, dans la culture enseignante, est perçue de façon à peu près systématique comme un phénomène négatif. On se pose le problème de savoir comment traiter l'hétérogénéité, c'est-à-dire qu'on est dans une logique de type thérapeutique autant que pédagogique, l'hétérogénéité étant considérée a priori comme une difficulté pour l'enseignement et pour les enseignants et comme une source d'échecs pour les élèves.

Dans la culture qui est celle de notre milieu, il ne va donc pas de soi d'aborder la diversité des publics scolaires de façon positive. Il y a bien eu, récemment, des tentatives pour

développer une conception positive de la diversité des élèves : elles ont toujours été fragiles. La plus notable est probablement celle qui avait été impulsée lors de la rénovation pédagogique des lycées, au début des années 90. Celle-ci avait été entreprise autour du mot d'ordre, vous en souvenez sans doute, de diversification des formes d'excellence. L'objectif était de suggérer qu'au niveau des lycées il y a plusieurs manières possibles de réussir et qu'en particulier il y a plusieurs parcours possibles, d'égalité dignité.

A l'époque, il s'agissait notamment de tenter de rééquilibrer les différentes séries entre elles en s'inquiétant de l'hégémonie, plutôt symbolique d'ailleurs que quantitative, de la série scientifique qui pesait d'un tel poids dans la hiérarchie des voies de formation que les orientations vers les autres séries étaient souvent perçues comme des choix par défaut. Il s'agissait donc, en rééquilibrant les formes d'excellence, de suggérer au monde enseignant que la diversité des voies de formation pouvait être une richesse.

Je reviendrai tout à l'heure sur ce sujet parce que, de ce point de vue là, depuis le début des années 90, nous n'avons pas beaucoup progressé ; je crois même en fait que nous avons reculé. La deuxième tentative pour donner des connotations positives au terme de diversité a été l'expérience des parcours diversifiés au collège : il s'agissait là aussi de signaler qu'au sein des collèges, qui accueillent désormais un public de plus en plus divers, il y avait probablement des solutions à trouver du côté d'une offre pédagogique plus diversifiée elle-même, dans ses démarches sinon dans ses objectifs.

Là aussi vous savez qu'il n'est pas facile de faire vivre au quotidien des ambitions de ce type et que l'idée de diversification ne va pas de soi ; que cette idée est d'ailleurs souvent déformée ou qu'elle risque d'être tirée dans un sens qui n'était pas souhaité au départ, dans le sens notamment de la reconstruction de filières de formation distinctes et hiérarchisées les unes par rapport aux autres. Décidément il ne va pas de soi, quand on regarde ce qui s'est passé depuis une dizaine d'années, de vivre la diversité des élèves comme une richesse. C'est pourtant là une perspective essentielle : ne pas percevoir la diversité ou l'hétérogénéité uniquement comme un handicap pédagogique, mais essayer de diversifier les modes d'enseignement pour répondre positivement à la diversité des publics.

Une autre remarque que peut inspirer l'histoire récente du système éducatif, c'est que cette problématique de la diversification pédagogique a partie liée avec la prégnance de la structure classe. Je ne prétends pas qu'il faille remettre en cause la structure de la classe : ce serait un autre débat. Je constate simplement qu'il y a évidemment d'autant plus de difficultés à gérer la diversité des élèves qu'on se situe dans une logique où le modèle que l'on a en tête est celui du groupe, aussi fixe que possible, d'une trentaine d'élèves dont l'imaginaire enseignant attend qu'ils soient autant que possible équivalents les uns aux autres. Ce modèle de la classe que l'on souhaite homogène et dont on pense, sans doute à tort d'ailleurs (mais c'est très fortement inscrit dans l'imaginaire enseignant) qu'il est d'autant plus efficace qu'il est homogène, a évidemment un poids considérable dans la réflexion sur la diversification des pratiques pédagogiques.

Il y a eu très peu de remises en cause de ce modèle dans les années récentes ; la seule réflexion qui a ouvertement tenté d'explorer d'autres voies est celle qui avait été menée par Louis LEGRAND et les collèges expérimentaux à partir du début des années 70, autour d'un autre

mode d'organisation qui tentait de regrouper les élèves par groupes de niveau-matière, comme on disait à l'époque, et qui tentait de concevoir des groupes à géométrie variable de manière à gérer la diversité des publics dans les collèges de façon plus souple qu'à l'intérieur de la structure classe. Vous savez que cette idée n'a pas vraiment eu de lendemain et que, si elle a été reprise par certains rapports dont celui de Louis LEGRAND au début des années 80, elle n'est en fait jamais entrée dans les pratiques. Autrement dit, le cadre de la classe est resté prégnant. Il y a sans doute de bonnes raisons à cela ; il ne s'agit pas de contester les choix qui ont pu être faits par l'ensemble de la communauté enseignante à l'époque, mais il faut simplement être conscient que la prégnance du cadre de la classe pèse fortement sur l'approche que nous avons de la diversification des publics et des pratiques pédagogiques.

### *L'évolution du système éducatif*

Une fois faits ces quelques rappels, je voudrais reprendre rapidement les éléments du raisonnement que j'évoquais tout à l'heure.

Le système éducatif tend à être de moins en moins diversifié ; au fur et à mesure qu'il se massifie ou qu'il se démocratise, il tend, par une sorte de logique d'entropie, à devenir en fait de plus en plus homogène. Au niveau du collège, l'évolution est évidente tout au long du siècle ; on voit par étapes se constituer le collège en tant qu'école moyenne, deuxième temps d'une école de base qui correspond avec la scolarité obligatoire, et ayant vocation à accueillir l'ensemble d'une classe d'âge autour d'objectifs de formation communs jusqu'à la fin de la classe de troisième. Ce modèle s'est imposé contre une logique complètement différente, qu'Antoine PROST a définie comme une logique des ordres d'enseignement : d'un côté le système de l'école primaire et du primaire supérieur éventuellement, de l'autre les petites classes du secondaire, le secondaire, le supérieur ; on avait deux ordres d'enseignement distincts qui permettaient de canaliser les flux d'élèves et donc de ne pas avoir à gérer la diversité au sein des classes.

Toutes les réformes, sur un rythme accéléré ces dernières années, ont tendu au contraire à rassembler ces ordres d'enseignement autrefois distincts, et à mettre les élèves, non seulement au sein des mêmes établissements, ce qui a constitué un premier temps du rapprochement, mais même au sein de classes théoriquement non réparties en filières (même si, on le sait bien, des jeux d'options ou de dispositifs spécifiques permettent de moduler l'hétérogénéité des publics). On a peu à peu supprimé, ou reporté vers la fin du collège, les dispositifs différenciés qui pouvaient servir à accueillir les élèves en difficulté. Dernier exemple en date, la façon dont, au milieu des années 90, ont évolué les dispositifs du type classe technologique : dans un premier temps, on a rapatrié les classes technologiques des lycées professionnels vers les collèges, pour constituer cette école moyenne au sein d'un même établissement que j'évoquais tout à l'heure ; puis, dans un deuxième temps, alors que jusque-là les classes technologiques étaient différenciées, on a cherché à passer à une logique d'options technologiques en atténuant le particularisme des quatrièmes technologiques : à l'usage, comme tous les dispositifs de ce type et quelle que soit leur qualité pédagogique, elles apparaissaient trop souvent comme suscitant des effets pervers en matière d'orientation et comme constituant de fait l'amorce d'une voie de relégation.

Le système éducatif a donc considérablement limité les réponses en termes de structures distinctes pour constituer une offre pédagogique beaucoup plus homogène : du coup, la diversité des élèves se retrouve au sein des classes et il faut imaginer des réponses de type pédagogique et non plus institutionnel.

Je voudrais insister un peu plus sur la situation des lycées, qui nous ramène plus directement aux TPE et qui a peut-être été moins analysée ces derniers temps. Il me semble que nous nous retrouvons face à un processus du même ordre. Je ne vous rappelle évidemment pas l'impressionnante expansion quantitative des lycées, notamment à partir du milieu des années 80. En 1960, le pourcentage d'une classe d'âge obtenant le baccalauréat était à moins de 10 % ; en 1980, il était de 25 % ; on est maintenant aux alentours de 62 %.

Ce qui m'intéresse c'est d'essayer de voir comment, face à ce changement d'échelle, le système a hésité entre deux types de réponses. Un premier type de réponse consiste, pour accueillir ce public de plus en plus nombreux, à proposer des voies de formation diverses. Un deuxième type de réponse, qui me semble gagner du terrain actuellement, et qui est du même ordre que celui que j'évoquais à l'instant à propos des collèges, tend au contraire à l'homogénéité et à l'atténuation des différences entre les voies de formation.

Le premier type de réponse, c'est-à-dire la réponse par le développement de filières de formations nouvelles, est celui qui a été préféré dans un premier temps, grâce à un certain nombre de choix, qui rétrospectivement peuvent paraître pertinents. Ainsi, la première grande vague de démocratisation des lycées, dans les années 60, a donné lieu au développement à la fois d'une discipline et d'une série nouvelles dans le paysage des lycées : la discipline, ce sont les sciences économiques et sociales, et la série nouvelle, c'est la série B, devenue depuis la série ES. Autrement dit, une part très importante des nouveaux publics a été absorbée au niveau des lycées en imaginant une nouvelle discipline et de nouveaux objectifs d'enseignement, qui ont très vite constitué l'ossature d'une série originale dans le paysage éducatif des lycées. Des études précises ont bien montré comment le développement de cette série est lié à l'apparition d'un nouveau public au sein des lycées et, de ce point de vue, on peut dire qu'elle a joué un rôle essentiel dans le processus de démocratisation des lycées à partir des années 60. De la même façon, et à la même époque, se développent les baccalauréats technologiques.

La deuxième vague de démocratisation des lycées, c'est-à-dire celle qui s'est amorcée à partir du milieu des années 1980, est d'autant plus importante dans l'histoire du système éducatif que, contrairement à la précédente, elle doit moins à la démographie et davantage à des poursuites d'études de plus en plus nombreuses dans une même génération. Cette deuxième vague correspond au développement des baccalauréats professionnels : là aussi, il s'agit d'imaginer, pour un public nouveau, une voie de formation nouvelle faisant une part importante à l'alternance ; son développement rapide, et je crois aussi son succès, quand on se réfère aux perspectives d'emploi, ont montré tout l'intérêt qu'il y a eu à imaginer une voie de formation spécifique pour contribuer à l'objectif formulé alors de mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. La décision prise en 1985 de créer les baccalauréats professionnels témoigne d'une belle lucidité de la part des décideurs d'alors, puisque c'est exactement cette année-là que les flux d'orientation au sortir de la classe de troisième vers les formations de niveau lycée commencent à se développer considérablement.

On a là un exemple dans l'histoire du système éducatif où la décision politique a accompagné sans délai un phénomène social : je crois que le succès des baccalauréats professionnels s'est construit très largement sur la pertinence d'une réponse apportée quasiment en temps réel par rapport à une évolution socio-économique extrêmement importante.

Le problème c'est que, dix ans après, au début des années 90, la rénovation pédagogique des lycées, engagée avec la volonté de diversifier les formes d'excellence, puis poursuivie par plusieurs ministres successifs mais dans la même logique, n'a pas vraiment réussi à construire une offre équilibrée comportant plusieurs possibilités également légitimes. Qu'observe-t-on en effet ?

La série littéraire est en voie d'effondrement accéléré. Les débats qu'on a connus récemment sur l'enseignement du français ne sont pas sans lien, je crois, avec ce sentiment confus d'un déclin des voies de formation littéraires. La série littéraire, qui fut jadis la voie royale par excellence, était encore extrêmement dynamique au moment de la première vague de démocratisation (celle des années 60 que j'évoquais tout à l'heure) : jusqu'en 68, elle absorbe une part importante des nouveaux publics, et elle représente environ 35 % des élèves de terminale en 1967-68. Elle était encore alors dans une logique de développement. Ce mouvement s'est brisé à la fin des années 60 et depuis la série littéraire ne cesse de reculer.

L'émergence de la série ES, que j'évoquais tout à l'heure, y est évidemment pour quelque chose : le littéraire se définit sur un positionnement un peu plus étroit, et voit se développer à ses côtés le champ des sciences humaines.

Il y a là une occasion d'élargissement ratée et depuis, la série littéraire ne cesse de reculer par décrochages successifs : en 1972-73, elle représente 24,3 % des élèves de terminale, et seulement 16,5 % dix ans plus tard. Elle se maintient à ce niveau jusqu'au milieu des années 90, ce qui la met à peu près à égalité avec les séries ES et STT. S'engage alors un nouveau décrochage qui la met aux alentours de 14 % des élèves de terminale générale et technologique en 1999-2000 ; à la toute dernière rentrée, elle a connu un nouveau fléchissement, notamment à la suite de la remise en cause de la spécialité mathématiques, et va se retrouver probablement aux alentours du chiffre de 11 ou 12 % des formations générales et technologiques.

Par décrochages successifs (et on sait que quand ce type de phénomène arrive à un certain palier, il risque d'aller en s'accéléralant), on arrive donc à une situation très préoccupante de la série littéraire ; signalons d'ailleurs au passage qu'on retrouve le même phénomène au niveau des entrées dans l'enseignement supérieur et que les UFR de lettres, par exemple, ont elles aussi des problèmes de recrutement.

La série ES, dont on dit souvent qu'elle se porte bien, se maintient simplement à son niveau d'environ 17 % des formations générales et technologiques ; elle ne connaît pas l'érosion que connaît la série littéraire mais elle a tout de même cessé de progresser. La stabilité de la série ES cache d'ailleurs sans doute un mouvement plus subtil par lequel des élèves qui naguère allaient dans l'enseignement littéraire vont en ES, tandis que des élèves, qui naguère allaient en

ES, vont en STT. En fait des glissements s'opèrent à l'intérieur du système, et l'on ne peut se contenter de comparer des pourcentages.

Il y a ensuite deux grandes familles de formation qui se maintiennent et en tout cas ne se développent pas autant qu'on pourrait le souhaiter : le bloc des formations scientifiques qui patinent, en termes de pourcentage, et celui des formations de sciences et technologies industrielles que l'on souhaite vainement développer davantage.

Les seules séries qui se développent sont les sciences et technologies tertiaires et les baccalauréats professionnels, notamment ceux du domaine tertiaire.

Sans porter de jugement de valeur sur quelque série que ce soit, cela signifie qu'on est en train de voir se constituer, au sein du système des lycées français, un grand pôle réunissant des séries qui se maintiennent (série ES) ou se développent (STT, baccalauréats professionnels tertiaires) et qui tend à constituer une formation générale à coloration tertiaire. Les formations classiques à spécificité scientifique ou littéraire se maintiennent au mieux, reculent fortement pour les L.

Les formations délivrées dans les séries ES, STT, ou en baccalauréat professionnel méritent tout à fait qu'un certain nombre d'élèves les fréquente, la question n'est pas là. La question, c'est que le déséquilibre qui s'instaure ainsi est préoccupant pour le bon fonctionnement du système éducatif et surtout, signifie que celui-ci, au lieu d'affirmer clairement la diversité des formes d'excellence et de chercher à répondre à des besoins divers, est au contraire en train de glisser vers un mode de fonctionnement de plus en plus homogène en envoyant le plus grand nombre d'élèves vers des séries de plus en plus proches les unes des autres. On peut dire cela d'une façon positive, en disant que ce sont des formations assez généralistes, équilibrées, mais cela signifie aussi qu'on est dans une logique qui est celle qu'a connue précédemment le collège, aux antipodes d'une politique de diversification des voies de formation.

Si vous ajoutez à cela que l'identité du technologique par rapport à l'enseignement général est fragile, que les formations professionnelles sont elles-mêmes aspirées par le modèle des formations générales et technologiques (notamment à travers la revendication, socialement légitime au demeurant, de poursuite d'études pour les bacheliers professionnels), on peut dire qu'une dynamique d'homogénéisation des différentes voies de formation est clairement à l'œuvre : je crois que c'est une des questions sur lesquelles il faudrait que le système éducatif et ses responsables réfléchissent rapidement. Les options prises ainsi (ou plutôt acceptées) peuvent être défendues : encore faut-il le faire en connaissance de cause et en en tirant des conséquences. Notamment, plus on se situe dans une logique d'homogénéisation des voies de formation, moins on diversifie les structures, et plus il faut travailler sur la diversification pédagogique.

***Diversifier la pédagogie ?***

Les tentatives de réponses pédagogiques se sont progressivement substituées aux réponses structurelles, au fur et à mesure que celles-ci perdaient du terrain. Il s'agit à chaque fois de tenter de mettre en place une prise en charge plus diversifiée et plus individualisée des élèves. Et sous des noms divers, on observe une grande continuité dans cette démarche depuis plusieurs années.

Un premier type de réponse consiste à jouer sur des marges dégagées dans les horaires d'enseignement (expérience des 10 %) ou à se situer dans une logique péri-éducative (PAE, ateliers, clubs, etc.). On a pu de même introduire des compléments aux enseignements, comme les études, dirigées ou surveillées, remises à l'honneur dans le primaire et au collège à partir de 1994.

On s'est également très tôt tourné vers une logique de soutien, comme celle qui en 1975 accompagne la suppression des filières dans le cadre de la réforme HABY. On est là dans une démarche de compensation : donner plus des mêmes enseignements aux élèves en difficulté. Si l'intention est généreuse, le risque du soutien est d'aboutir à des formes d'acharnement pédagogique. Or il n'est nullement prouvé qu'on remédie aux difficultés en français ou en mathématiques en accumulant les dictées ou les exercices supplémentaires... On risque même de renforcer les réactions de rejet.

L'idée des groupes de besoin naît de cette prise de conscience des limites du soutien. L'objectif est d'analyser plus finement les besoins des élèves et de gérer des groupes mobiles avec des réponses évolutives et diversifiées. C'est dans cette perspective, et en liaison avec les évaluations développées par la DEP, qu'a été introduite dans les lycées l'expérience intéressante des modules : avec Claude THÉLOT, alors directeur de la DEP, nous y avons naguère travaillé tout particulièrement dans cette Académie. Même si divers obstacles organisationnels ont souvent limité la mise en œuvre des modules, il y a là une approche féconde, qu'on retrouve dans les tentatives de consolidation en sixième ou dans l'aide individualisée en seconde.

La critique des limites de la logique de soutien, la volonté de valoriser les différences en diversifiant les pratiques pédagogiques et d'inciter au travail en équipe des enseignants, tout au restant au cœur même de l'enseignement des disciplines, ont conduit à un autre type de réponse qu'on peut qualifier de « pédagogie du détour ». Je pense ici particulièrement aux parcours diversifiés ou travaux croisés au niveau du cycle central des collèges. Il s'agit cette fois d'offrir un autre moyen d'acquérir les compétences de base, y compris dans les disciplines fondamentales, à l'occasion de travaux interdisciplinaires qui s'inscrivent dans une logique de projet : travailler autrement, et non seulement travailler plus dans une logique de soutien.

Les travaux personnels encadrés participent d'une conception voisine : c'est un fait révélateur de l'évolution que j'ai évoquée plus haut que les lycées se tournent aujourd'hui, comme les collèges avant eux, vers des réponses d'ordre pédagogique plutôt que structurel. En même temps, on glisse peu à peu d'une réflexion sur des remèdes relativement marginaux par rapport au cœur même des enseignements, ou d'une logique de soutien qui laisse ceux-ci d'une certaine façon inchangés, à une nouvelle logique sans doute plus prometteuse qui nous incite à nous interroger à la fois sur les enseignements eux-mêmes et sur la façon de les mettre en œuvre.

Si l'on veut que des élèves de plus en plus divers réussissent au sein de structures qui sont les mêmes pour tous, la seule solution possible est d'essayer d'avoir une approche positive



de cette diversité et de faire en sorte que l'offre pédagogique soit suffisamment diversifiée pour répondre aux différents publics d'élèves. De ce point de vue, si l'on regarde les chantiers ouverts au niveau des lycées, on voit se dessiner trois axes complémentaires.

Le premier axe, c'est qu'à travers notamment la redéfinition des programmes, nous cherchons à concevoir différemment les enseignements ; le deuxième axe, c'est qu'à travers des pratiques nouvelles (je pense à l'éducation civique, juridique et sociale, par exemple), nous cherchons à concevoir des enseignements différents des disciplines traditionnelles ; et le troisième axe, qu'illustrent les TPE, consiste à imaginer des façons d'enseigner différemment.

J'irai vite sur les deux premiers points parce que ce n'est pas notre objet central aujourd'hui, mais en même temps je crois que si l'on veut avoir une vision claire de ce qui se cherche, il faut être attentif à la cohérence d'ensemble : on ne réussit pas par le saupoudrage de remèdes pédagogiques ; on réussit si l'on est capable d'amorcer une logique, une dynamique cohérente qui concerne l'ensemble des pratiques.

### *Concevoir différemment les enseignements existants*

Je prendrai l'exemple qui m'est le plus familier, celui de ma discipline. Dans les nouveaux programmes de français, on a tenté d'introduire une série de rééquilibrages de manière à ce que les enseignements littéraires au lycée soit moins unidimensionnels qu'ils ne l'étaient précédemment, et s'adaptent mieux aux besoins de publics divers. On est parti du constat que depuis une dizaine d'années l'enseignement du français au lycée s'était polarisé de façon peut être trop exclusive sur la pratique du commentaire de textes. Tous les exercices que nous proposons aux élèves, y compris à l'épreuve anticipée de français en fin de première, sont des exercices d'exégèse des textes produits par d'autres, ce qui entraîne une double réduction. Première réduction : on ne travaille pour l'essentiel que sur l'écrit, très peu sur l'oral. Deuxième réduction : on travaille pour l'essentiel dans une posture de lecture de réception des discours et pratiquement très peu dans une posture de production.

Les nouveaux programmes cherchent un nouvel équilibre sur ces deux points en faisant une part plus importante à l'entraînement à l'expression, à la maîtrise du discours oral, et en introduisant des formes plus diversifiées de production de textes, sur des modèles divers, et pas simplement des textes de glose, d'exégèse des œuvres écrites par d'autres, même si évidemment l'analyse des textes littéraires continue à jouer un rôle important. On est dans une logique, non pas de reniement des pratiques antérieures, mais de rééquilibrage, pour avoir une offre plus diversifiée et mieux adaptée à un public divers.

### *Concevoir un enseignement différent*

On peut prendre ici l'exemple de l'éducation civique, juridique et sociale. La conception de cette éducation civique, juridique et sociale relève d'un double pari :

- concevoir un enseignement qui ne soit pas une discipline, c'est-à-dire quelque chose qui puisse être enseigné par des collègues de très nombreuses disciplines, qui ne soit la chasse gardée de personne, qui puisse éventuellement même associer des collègues de plusieurs disciplines dans une logique de co-disciplinarité (je préfère ici cette expression à interdisciplinarité : dans interdisciplinarité, terme un peu usé dans l'histoire de la réflexion didactique, il y a l'idée que les choses se font entre les disciplines, c'est-à-dire dans le trou noir où tout se perd comme les thèmes transversaux prévus par les programmes des collèges de 85). A propos de l'éducation civique, juridique et sociale, je pense qu'il vaut mieux parler de co-disciplinarité, c'est-à-dire que la démarche implique solidairement un certain nombre de disciplines autour d'un enseignement qui n'est pas identifié à l'une d'entre elles : c'est nouveau dans l'histoire de nos lycées. On verra si ce pari, qui ne manque pas d'ambition, réussit ; je crois qu'il témoigne d'une recherche intéressante.

- d'autre part, définir l'éducation civique, juridique et sociale non pas en termes de savoirs à acquérir, en termes de contenus d'enseignement, mais en termes de compétences à développer. En témoigne notamment la réflexion qui est menée sur la pratique du débat argumenté. On a là un enseignement qui se définit par la mise en œuvre d'une pratique et non pas par la définition préalable de savoirs. Par rapport aux disciplines traditionnelles, il y a bien là une approche différente.

### *Enseigner différemment*

C'est ici que nous retrouvons les TPE. Là encore, un peu d'histoire récente ne sera peut-être pas inutile. Les TPE ne sont pas un ovni, un « opni » - un objet pédagogique non identifié - qui serait tombé un jour du ciel et qui constituerait la dernière mode ou la dernière fougade des pédagogues officiels.

Certains d'entre vous se souviennent sans doute du précédent des TIPE (travaux d'initiative personnelle encadrés) mis en place dans les classes préparatoires scientifiques aux grandes écoles, dans le cadre de la réforme des CPGE en 1995. Ceux qui ont suivi l'histoire de cette réforme des classes préparatoires savent qu'il s'est passé là des choses tout à fait intéressantes. D'abord, il vaut la peine de relever qu'une nouveauté pédagogique comme les travaux d'initiative personnelle encadrés est apparue au sein des CPGE : on n'avait pas l'habitude dans le système éducatif français de voir les classes préparatoires aux grandes écoles apparaître comme un modèle d'innovation pédagogique ! Or les classes préparatoires scientifiques, à cette époque-là, ont éprouvé le besoin de renouveler leurs pratiques d'enseignement et de répondre à une critique qui était faite de plus en plus souvent par les milieux économiques et sociaux, c'est-à-dire par les employeurs des futurs ingénieurs formés par les CPGE, et qui consistait à dire : vous fabriquez des élèves qui sont certes très bons dans le domaine scientifique, qui maîtrisent les théories, etc. mais qui sont incapables de bricoler quoi que ce soit, d'avoir une capacité d'innovation, de développer des processus technologiques nouveaux ; vous fabriquez des théoriciens de luxe mais vous ne fabriquez pas des concepteurs, des novateurs. L'introduction des travaux d'initiative personnelle encadrés a été, parallèlement à la refonte des programmes et à la valorisation des sciences de l'ingénieur, une tentative pour faire en sorte que les élèves, non seulement maîtrisent des savoirs, ce qui est naturellement indispensable, mais aussi fassent

preuve de capacités d'analyse, d'imagination, d'innovation : je crois que c'est important de le rappeler.

De même d'ailleurs qu'il est important de rappeler que, contrairement aux craintes de certains, on a parfaitement réussi à évaluer ces TIPE, y compris dans le cadre pourtant contraignant d'une logique de concours ; là aussi, la leçon vaut pour les TPE.

Dans « travaux personnels encadrés », il y a la volonté de concilier deux termes apparemment contradictoires : c'est un oxymore, comme on dit en rhétorique. Mais c'est tout l'intérêt en même temps de la démarche que de mettre en place une pratique qui est encadrée et qui en même temps fait appel à l'initiative personnelle des élèves ou des étudiants. On peut résumer rapidement ce qui est mobilisateur dans ce défi des TPE en passant en revue un certain nombre de points, sans doute ceux autour desquels vous réfléchissez.

Premier point : le fait de passer d'une logique où l'élève est simplement un auditeur par rapport au savoir qu'on lui propose, à une logique où il devient un acteur engagé dans une démarche. Et on demande à l'élève de produire solidairement avec d'autres, de produire en équipe ; il y a donc une nouvelle perspective qui se met en place : le public d'élèves, ce n'est plus une juxtaposition d'individus les uns à côté des autres dans le cadre de la classe, c'est un groupe (même si on retrouve des formes d'évaluation individuelle). Ces deux idées-là, logique de travail en groupe et logique de projet ont d'ailleurs partie liée avec toute une réflexion menée dans le système éducatif, par exemple autour de la technologie ou des sciences de l'ingénieur, depuis quelques années. Les collègues qui enseignent la technologie en collège parlent de logique de « scénario » pour l'organisation de leurs activités ; il y a toute une expérience dont on peut s'inspirer qui s'est développée autour de cette volonté de mettre en place des pratiques plus inductives que le modèle traditionnel.

Autre nouveauté : dans le cadre des TPE, le positionnement par rapport au savoir se modifie. Ce qui passe au premier plan, c'est la phase de recherche et non pas l'exposition de savoirs constitués. C'est tout ce qui relève de la recherche et de la définition d'un sujet, de l'élaboration d'une problématique, puis d'une démarche. C'est cette phase-là (dont les pratiques d'enseignement traditionnelles tendent à faire l'économie puisque qu'elles partent de l'exposé d'un savoir constitué) qui devient tout à fait essentielle. L'amont des apprentissages, c'est-à-dire la phase de construction de la démarche, est pris en compte. La phase aval (de restitution du travail accompli) devient elle aussi essentielle. On retrouve un point valorisé également par l'éducation civique, juridique et sociale : l'exposé, la présentation écrite ou orale des conclusions du travail de recherche qui a été mené, sont au moins aussi formateurs que la réalisation du travail elle-même. Les différentes phases de la démarche se tiennent les unes les autres.

D'autre part, il devient possible, dans une logique comme celle des travaux personnels encadrés, de diversifier les formes de travail, de moduler les contextes et les modalités d'apprentissage. Nous avons là l'occasion de corriger l'unidimensionnalité des apprentissages : dans le cadre des TPE, il est logique de jouer au contraire la carte d'une diversification des approches, des lieux d'enquête, des méthodes de travail, et donc de mieux répondre à la diversité des publics.

Tout cela s'accompagne d'un déplacement du rôle de l'enseignant, qui est au moins en partie déchargé de son rôle d'apport d'information pour se recentrer sur ce qui est la définition même de sa mission : accompagner la construction du savoir par les élèves. Non seulement l'enseignant n'est pas dessaisi de ses prérogatives, mais il a au contraire la possibilité de se recentrer sur ce qui est l'essentiel même de sa fonction. Notez que cela n'est pas par hasard qu'une affinité forte est en train de se dessiner entre la réflexion sur les TPE et la réflexion sur les technologies nouvelles de l'information : bien évidemment, le grand apport des technologies nouvelles dans les pratiques éducatives, ce n'est pas tant que ce serait la panacée, le remède miraculeux, l'accès à des sources d'information innombrables, etc.

Mais c'est bien plutôt que, fondamentalement, cela change les pratiques d'enseignement, en libérant l'enseignant de ce qui n'est pas forcément l'essentiel de son travail, c'est-à-dire l'apport brut d'informations, pour l'aider à se recentrer sur l'accompagnement de la façon dont les élèves critiquent les informations, construisent les problématiques et, à partir de là, élaborent du savoir. Il y a une affinité naturelle entre technologies nouvelles et TPE qui explique que ceux-ci posent avec force la question de la documentation.

Autre apport encore des TPE : ouvrir le champ de ce que j'appelais tout à l'heure la co-disciplinarité et proposer un certain nombre de thèmes qui sont des thèmes transversaux et que l'on peut aborder à partir de plusieurs types de savoirs et plusieurs domaines de référence disciplinaires à la fois.

Tout cela ne constitue pas un reniement des savoir-faire traditionnels, ce n'est pas une remise en cause des disciplines ou des champs disciplinaires, mais c'est la chance qui nous est offerte de mieux enseigner en intégrant dans les pratiques du lycée ce qu'il faut de diversification des modes d'enseignement pour pouvoir répondre correctement à un public qui, pour les raisons que j'évoquais tout à l'heure, s'est profondément transformé. Et au fond ce n'est pas par hasard si, autour des TPE, se posent des questions qu'il faut envisager elles aussi positivement en ce qu'elles font bouger à la fois le métier d'élève (comme on dit quelquefois) et le métier d'enseignant.

Notamment, je suis très frappé par le débat qui se développe autour de la responsabilité dans le cadre des TPE. Il y a derrière cela, vous le savez, toutes les inquiétudes sur la responsabilité des enseignants, y compris la responsabilité pénale, dans le cadre d'activités comme les TPE. Or, comme le disait déjà une circulaire de 96 consacrée à cette question, on ne peut traiter cette question qu'en tenant le raisonnement suivant : s'agissant des élèves de lycée, qui sont (ou doivent être) des élèves plus mûrs et plus responsables par eux-mêmes que les élèves de collège, la responsabilité des enseignants n'est pas de même nature que celle qu'ils peuvent avoir vis à vis d'élèves très jeunes. Il ne s'agit pas d'exercer une surveillance visuelle en permanence pour vérifier que les élèves ne font pas de bêtises. Il s'agit d'un autre type de responsabilité qui consiste à concevoir et organiser le dispositif pédagogique dans le cadre duquel se déroulent les activités des élèves ; mais les activités en question ne se déroulent pas nécessairement sous la surveillance visuelle de l'enseignant, et elles peuvent très bien inclure des recherches dans une bibliothèque, des entretiens à l'extérieur du lycée, etc. Les TPE impliquent nécessairement un élève plus autonome.

Autrement dit, on est amené à reconnaître de fait que le positionnement de l'élève et celui de l'enseignant, dans le cadre des nouvelles formes d'enseignement, ne sont plus de même nature que dans le modèle traditionnel. Plutôt que de vivre cette évolution sur le mode de l'inquiétude, il faut la voir sous son angle positif : les TPE, c'est à la fois l'occasion d'apporter des réponses didactiques de fond aux besoins des lycéens actuels, et le moyen de préfigurer l'émergence d'un autre mode de relation entre élèves et enseignants. Il s'agit d'accompagner la construction du savoir par des élèves plutôt que de délivrer un savoir préconstitué. Ce déplacement suggère que les TPE ne sont pas seulement un nouveau gadget pédagogique, une innovation de circonstance qui serait appelée dans quelques semaines à être remplacée à son tour par une nouvelle innovation. On peut y voir en fait, dans la continuité d'une réflexion de fond qui anime le système éducatif depuis un certain nombre d'années, une chance de maintenir authentiquement vivant l'enseignement dans les classes de lycées.