

DES ENSEIGNEMENTS MODULAIRES AUX TRAVAUX PERSONNELS ENCADRÉS

MARIE-ANNE HUGON

LA FIN D'UNE CONNIVENCE

Avec la généralisation de la scolarisation jusqu'au terme du second cycle, objectif que traduit la loi de programmation de 1985 sous le slogan de « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat », le public des lycées d'enseignement général s'est élargi et diversifié considérablement. En 1970, 30 % d'une classe d'âge accédait au baccalauréat. En 1995, 62 % d'une classe d'âge accède au baccalauréat dont 13 % de « bac pro ». Et même si joue plus que jamais de façon intense une différenciation entre établissements, qui conduit à la course aux « bons lycées », se pose dorénavant pour l'ensemble des établissements, y compris les lycées d'enseignement général, la question de l'adaptation des enseignements à cette nouvelle donne. Les lycées ne sont plus des lieux d'identification collective pour un public trié et unifié. Ils accueillent maintenant un public nombreux, hétérogène par ses habitudes culturelles, ses centres d'intérêt et ses savoir-faire en matière d'apprentissage scolaire. Cette mutation de la population lycéenne a des incidences très fortes sur la relation pédagogique.

Désormais, au risque d'en être déstabilisés, les enseignants rencontrent dans leurs classes des publics dans lesquels ils ne se reconnaissent pas et qui, pour certains d'entre eux, sont très éloignés des normes scolaires. Il est fini le temps des « petits messieurs » que décrivait Barthes.

RÉFORMES ET RÉNOVATIONS

Pour répondre à cette hétérogénéité croissante, parallèlement à la politique d'augmentation des effectifs, les responsables qui se sont succédé à la tête du ministère de l'éducation depuis vingt ans, ont entrepris de transformer la vie des établissements, le contenu des programmes, l'organisation et les modalités pédagogiques des enseignements. La mutation concernant le volume des effectifs et la composition sociologique des publics a donc été accompagnée de réformes et de rénovations pédagogiques, plus ou moins inspirées de rapports demandés à des experts de l'éducation et à des intellectuels prestigieux : rapport Prost (1983), rapport

Bourdieu-Gros (1989), consultation Meirieu (1998) ; cette accumulation de rapports et de projets donnant le sentiment que dans les deux dernières décennies, sans relâche, sont adressées aux établissements des injonctions à faire évoluer leur organisation et aux enseignants des injonctions à faire évoluer leurs pratiques.

Le rapport Prost préconisait déjà un puissant effort de transformation des contenus et des méthodes d'enseignement (cf. chapitre 4 du rapport). Cependant jusqu'aux années quatre-vingt-dix, les actions pour répondre à l'hétérogénéité croissante des élèves sont peu nombreuses. Rappelons pour mémoire deux d'entre elles : les projets de promotion des études scientifiques avec l'attribution de moyens supplémentaires aux établissements qui élargissent l'accès aux sections scientifiques (1987) et la création de cursus en quatre ans pour éviter les redoublements (1987). Ces actions sont limitées et certaines d'entre elles font l'objet de critiques. C'est ainsi que les allongements de cursus seront abandonnés car soupçonnés d'introduire subrepticement un enseignement à plusieurs vitesses.

À la suite des propositions de la commission Bourdieu-Gros, les lycées connaissent plusieurs trains de réformes : d'abord « la rénovation pédagogique » de 1992 lancée par Lionel Jospin et continuée par ses successeurs et qu'on résumera schématiquement ainsi : simplification des filières, rénovation des programmes, organisation d'une évaluation nationale en début de classe de seconde et introduction des enseignements modulaires (les « modules »).

Ladite rénovation s'achève à peine que Claude Allègre impulse en 1999 une nouvelle réforme à la suite de la consultation nationale des lycées pilotée par Philippe Meirieu. Le rapport de cette consultation énonce quarante-neuf principes pour une réforme. Claude Allègre abandonne certains d'entre eux (par exemple une redéfinition des services des enseignants) mais conserve ce que Philippe Meirieu désigne comme « quelques îlots de réforme »¹ : le renforcement de la participation des élèves à la vie lycéenne par la mise en place d'un conseil de la vie lycéenne et d'heures de « vie de classe », l'introduction de l'aide individualisée en

classe de seconde afin que l'école soit « son propre recours », l'instauration d'un enseignement d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS), et celle des travaux personnels encadrés (dits « TPE ») sur le modèle des travaux d'initiative personnelle encadrés (« TIPE ») qui figurent depuis 1995 dans les programmes des classes préparatoires aux Grandes écoles. L'ensemble de cette réforme est fortement contesté par une partie des enseignants : Claude Allègre est accusé par ses détracteurs et en particulier par les groupes de pression disciplinaires de vouloir brader les disciplines et d'instituer un « lycée light », au motif, entre autres, que dans le projet, les heures de cours traditionnels en classe entière diminuent au profit de ces nouveaux enseignements. Si l'essentiel de l'action du ministère précédent se poursuit avec le ministère Lang, on observe néanmoins des reculs sur certains de ses aspects, en particulier ceux qui touchent directement les pratiques des enseignants. C'est le cas pour les TPE. Ces enseignements, introduits en classe de première en 2000-2001, devaient être poursuivis en classe de terminale et pris en compte de façon significative au baccalauréat. Il a été annoncé que les TPE seraient une option facultative au baccalauréat à la session de juin 2002. Cette décision réjouit les adversaires des TPE ; elle est interprétée par ses partisans comme un renoncement. En témoigne cet extrait d'une lettre ouverte de professeurs d'histoire-géographie et de SES. « Le passage des TPE à une activité facultative en Terminale ... nous paraît reléguer les TPE à une activité anecdotique au sein du système scolaire alors qu'une dynamique était lancée... Au nom du sacro-saint principe du refus d'un contrôle continu, on a tué dans l'œuf une révolution minuscule². »

Ainsi les différentes propositions pédagogiques contenues dans les réformes successives ont connu des fortunes diverses au point que pour Didier Dacunha-Castelle qui fut l'un des conseillers de Claude Allègre, aucune réforme n'aurait vraiment eu lieu depuis vingt ans : le lycée n'aurait été que le lieu d'essais jamais transformés³. Cette affirmation semble rejoindre des analyses plus anciennes d'Antoine Prost selon qui l'histoire récente de l'école est jalonnée de crises qui se déclen-

1. Meirieu Philippe et Le Bars Stéphanie, *La machine-école*, Paris, Folio-Le Monde, 2001, p. 94.

2. Lettre ouverte « TPE : fallait-il renoncer à la généralisation en terminale ? » diffusée par internet, été 2001, liste Freinet 2nd degré.

3. Dacunha-Castelle Didier, *Peut-on encore sauver l'école ?* Paris, Flammarion, 2000, p. 181.

chent en réponse aux projets de réformes ; ces projets s'enlisent alors à la suite de ces oppositions si bien que les problèmes soulevés ne sont pas traités⁴.

DES PRINCIPES AU TERRAIN

Modules, aide individualisée, TPE, ne seraient-ils alors que des créations institutionnelles plus ou moins éphémères, sans incidence réelle sur les enseignements ? Au delà des polémiques publiques et des déclarations de principe, que sait-on précisément du côté des pratiques dans les classes ? Dans quelle mesure et de quelle façon les professeurs de lycée d'enseignement général se sont-ils approprié les propositions contenues dans la réforme des lycées ? La création des TPE est trop récente pour qu'on puisse avancer des analyses fondées. On peut seulement rappeler les tensions que les TPE ont suscitées au sein de la communauté enseignante. En revanche, on dispose d'informations fiables sur les enseignements modulaires.

Rappelons succinctement de quoi il s'agit. Selon Claude Thélot, les modules seraient « le principal instrument par lequel le lycée, devenu une institution de masse depuis les années quatre-vingt, essaie de faire face à l'hétérogénéité des élèves⁵. » Les enseignements modulaires sont appliqués aux classes de seconde générale, technologique et professionnelle à la rentrée 1992 et étendus à la classe de première l'année suivante. En seconde générale, trois heures sont attribuées au français, aux mathématiques, à la langue vivante I et à l'histoire-géographie. Tous les élèves suivent les enseignements modulaires mais jamais en classe entière. Les groupes sont constitués en raison des besoins constatés et les enseignants peuvent organiser des séances en commun au sein de la discipline ou bien en associant plusieurs disciplines. La pédagogie des enseignements modulaires est définie ainsi par le Directeur des Lycées et Collèges d'alors : « Les activités propices à l'acquisition

des technologies du travail intellectuel, la contribution à un travail collectif au sein d'un groupe, la mise en œuvre d'approches différentes du savoir, le développement de capacités d'auto-évaluation représentent quelques principes pédagogiques des enseignements modulaires... L'enseignement modulaire représente pour l'enseignant un espace de liberté qui devrait lui permettre de se centrer plus sur les compétences et capacités de l'élève que sur ses connaissances... C'est la relation pédagogique dans sa globalité qui est visée⁶. »

Comment ces espaces de liberté ont-ils été investis par les enseignants ? D'après les enquêtes de l'inspection générale, il apparaît que le plus souvent, les modules sont utilisés comme des travaux pratiques ou des travaux dirigés et n'ont pas suscité de pédagogie spécifique. La distinction entre modules et groupes de niveaux n'est pas claire aux yeux de certains enseignants. L'interdisciplinarité y est très minoritaire. Les groupes sont parfois constitués par ordre alphabétique et restent fixes. Ces enquêtes montrent aussi qu'en classe de première, la proximité de l'épreuve anticipée de français conduit à utiliser les heures de module pour finir les programmes et préparer l'examen. Toutefois, on souligne également la satisfaction des enseignants et des élèves en raison de l'amélioration du climat relationnel grâce à un travail plus personnalisé.

L'ensemble de ces constats n'a rien pour surprendre : les professeurs d'enseignement général long sont en majorité restés à l'écart des transformations des pratiques pédagogiques qu'ont connues les professeurs exerçant à d'autres niveaux d'enseignement, à l'école primaire notamment et dans les lycées techniques et professionnels⁷ ; dans le même temps, ils perçoivent la difficulté de maintenir leur autorité traditionnelle et de transmettre les contenus de leur discipline, selon des modalités inchangées. Anne Barrère souligne que « bien des pratiques traditionnelles ont été pérennisées souvent avec l'accord des élèves eux-mêmes déstabilisés par le passage du collège au lycée »⁸ alors même que « les ensei-

4. Prost Antoine, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, ed. 1990, p. 125.

5. Thélot Claude, « préface » p. 6, in Raulin Dominique et al., *Les modules, vers de nouvelles pratiques pédagogiques au lycée*, Paris, Hachette, 1993.

6. Legendre André et Solau Georges, *Rénovation pédagogique des lycées : continuité ou rupture ? L'orientation scolaire et professionnelle*, 1992, 21, n° 2, p. 135-148.

7. Voir à ce propos Guillaume François-Régis, *Les personnels de l'enseignement technique et professionnel face aux transformations de l'enseignement*, *Éducation et formations*, n° 29, sept.-déc. 1991, p. 55-68.

8. Barrère Anne, *Les lycéens au travail*, Paris, PUF, 1997, p. 27.

gnants vivent entre le constat de la double impossibilité d'une pédagogie traditionnelle et la mise en pratique brouillée des propositions novatrices ». Elle souligne « qu'on conclut en général à la nécessité d'une pédagogie plus différenciée que la grande majorité des enseignants ne voit pas comment mettre en place dans les conditions actuelles de fonctionnement des lycées⁹. »

Pour autant existent des exemples attestant de la possibilité, dans des lycées du tout-venant, de proposer des approches pédagogiques relativement novatrices. Les revues pédagogiques et militantes comme les *Cahiers Pédagogiques*, les travaux des réseaux académiques des dispositifs « innovation-valorisation » des réussites sont autant de ressources dans ce domaine. Pour notre part, deux recherches conduites au sein du programme du Cresas-INRP ont permis d'expérimenter, en classe de seconde, des dispositifs pédagogiques reposant sur une approche constructiviste, interactionniste et interdisciplinaire des apprentissages¹⁰. Au cours de séances de modules, et selon des périodicités variant d'un terrain à l'autre, les équipes d'enseignants associés ont construit, expérimenté, observé et évalué des situations dans lesquelles les élèves en petits groupes hétérogènes étaient invités à travailler ensemble des thèmes transdisciplinaires dans le cadre de situations de recherche ouvertes. Ces situations étaient articulées avec des phases de recherche et de production individuelle et collective en classe et hors de la classe et ancrées dans le reste des enseignements. Les évaluations diverses – notamment en termes de performances scolaires individuelles – ont démontré l'efficacité de tels dispositifs pour traiter l'hétérogénéité des publics. Les observations menées dans les classes ont montré, entre autres, que s'impliquaient dans l'activité et se manifestaient des élèves, qui, dans les situations habituelles de travail avaient des attitudes passives et peu investies dans l'activité. On peut cependant s'interroger sur la viabilité de ces prototypes pédagogiques dans un contexte ordinaire.

En effet, ces expérimentations, bien que peu nombreuses, ont demandé un investissement important, rendu possible précisément par les conditions de la recherche pédagogique, à savoir : volontariat et rémunération des équipes, soutien des autorités locales, alignement des emplois du temps, allocation de moments de concertation pour la mise au point des situations et l'analyse commune avec les chercheurs, participation à des séminaires d'échanges et de co-formation. C'est donc là qu'on peut poser la question de la responsabilité des institutions. Il serait vain d'imaginer que les enseignants puissent engager seuls un effort analogue de réflexion et de changement de leurs pratiques, s'ils ne bénéficient pas au moins d'une partie des soutiens qu'on a évoqués. Les dispositifs d'appui et de valorisation des réussites qui encouragent l'analyse et la communication des pratiques sont une réponse intéressante. La formation continue également. De la place qui est la nôtre, il faut plaider aussi pour une recherche pédagogique qui prenne le risque de travailler avec les enseignants à l'expérimentation et à l'évaluation de propositions pédagogiques et didactiques, prometteuses et étayées. C'est peut-être là un des moyens d'aider les professeurs à remplir leur mandat tel que le définit l'introduction à la circulaire de 1997. Selon ce texte, si le professeur « dispose d'une autonomie dans ses choix pédagogiques », celle-ci s'exerce dans le respect du principe suivant : « Les élèves sont au centre de la réflexion et de l'action du professeur qui les considère comme des personnes capables d'apprendre et de progresser et qui les conduit à devenir les acteurs de leur propre formation. » (BO n° 22 du 29 mai 1997).

Marie-Anne HUGON

Maître de conférences

Université Paris X – Nanterre

Secteur « Crise, école, terrains sensibles » / Cresas-INRP

9. Barrère Anne, *op. cit.* p. 31.

10. Cohen A. et Hugon M.-A., *Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues*, Paris, INRP/L'Harmattan, 1996. Hugon M.-A. coord., *Construire ses apprentissages au lycée*, Paris, INRP, 2000.