

Marie-Hélène BOULET  
Joëlle DELATTRE  
Michèle SAGOT

## LE TRAVAIL PERSONNEL ENCADRE DES LYCEENS

**Résumé :** Le propos de cet article, à travers les paroles d'une douzaine d'enseignants rencontrés au cours des deux dernières années, confrontées à celles d'une dizaine de groupes d'élèves de classe de première, rencontrés dès l'année 2000, sera d'enquêter sur la réalité du travail des lycéens, dans le cadre du nouveau dispositif pédagogique original et paradoxal des « travaux personnels encadrés ». Tout en mettant en lumière les malentendus qui caractérisent, selon nous, le fonctionnement difficile du dispositif, il s'agit de montrer aussi quelques transformations intéressantes du rapport au savoir et au travail scolaire, à la faveur des travaux effectivement réalisés.

**Mots-clés :** Travail personnel encadré des lycéens, autonomie, interdisciplinarité, oral.

A l'heure où s'est posée la question, aussitôt démentie par le Ministère de la Jeunesse et de l'Éducation, de ne plus évaluer les TPE à l'examen du Baccalauréat<sup>1</sup>, à l'heure où la circulaire de rentrée prévoit que l'on puisse fusionner les TPE et l'ECJS<sup>2</sup>, nous terminons un travail de recherche<sup>3</sup> qui a tenté d'accompagner pendant trois ans le démarrage et l'installation du dispositif des « travaux personnels encadrés » des lycéens dans deux puis trois établissements du Pas de Calais. Avant même d'avoir pris le temps de mesurer l'impact et les effets de ce nouveau dispositif, allons-nous le voir tomber aux oubliettes aux côtés de tant d'autres qui l'ont déjà précédé, 10 % (Meirieu 1985)<sup>4</sup>, Projets d'Action Contractualisée ou d'Action Educative, Travaux croisés en collège puis Itinéraires de découverte ?

Définir en quelques mots le dispositif des TPE n'est pas simple. Selon l'un des élèves de classe de première que nous avons rencontrés, « les TPE, c'est ça : « Travaux Personnels Encadrés », vous avez un prof en face de vous, vous lui expliquez, il vous aide s'il faut, sinon vous travaillez tout seuls, vous faites vos recher-

---

<sup>1</sup> Cf. Article de P. Meirieu confié au *Figaro* du 12 juin 2003.

<sup>2</sup> « Éducation civique, juridique et sociale », autre nouveau dispositif pédagogique, mis en œuvre dans les lycées à la suite de la grande consultation organisée en 1998, sous le ministère Allègre : « Quels savoirs enseigner au lycée ? ».

<sup>3</sup> Projet de recherche soutenu par l'IUFM Nord — Pas-de-Calais, dès septembre 2000.

<sup>4</sup> Cf. la revue étonnante qu'en proposait déjà P. Meirieu en 1985.

ches entre vous, vous rédigez tout seuls, et vous passez à l'oral ; ça fait un petit peu peur au début ! »

A cette formule lapidaire, il faudrait ajouter qu'un horaire spécifique est voué à l'activité, et qu'au moins deux enseignants de deux disciplines ou spécialités principales différentes sont chargés d'encadrer l'activité des groupes d'élèves d'une même classe, en collaboration avec leurs collègues documentalistes. Dans chaque établissement, voire dans chaque groupe de disciplines enseignées, l'interprétation des textes officiels de cadrage<sup>5</sup> permet des adaptations nombreuses — dont notre enquête a mis en évidence la grande variété —, jusqu'à induire des pratiques tellement différentes que l'évaluation par des collègues d'établissements différents peut devenir délicate, voire conflictuelle.

Signalons, par ailleurs, que la moyenne d'âge importante qui caractérise notre groupe de recherche<sup>6</sup>, lequel a fonctionné régulièrement pendant trois ans en se réunissant environ un samedi par mois, tantôt dans l'un, tantôt dans l'autre des établissements, ensuite toujours dans le plus central des trois, n'est pas très différente de celle de la population des treize enseignants<sup>7</sup>, plus ou moins volontaires, que nous avons rencontrés pour constituer un *corpus* de neuf entretiens soit individuels, soit en tandem. Sans doute cela a-t-il à voir avec certaines difficultés professionnelles repérées, ou inconsciemment évitées, dans les conditions conflictuelles qui ont compliqué, dans les lycées généraux et technologiques, la mise en œuvre des TPE<sup>8</sup>.

Cependant, le propos de cet article n'est pas de nous interroger sur les états d'âme des enseignants, ni même sur leur difficulté professionnelle, mais de nous en tenir au cas des élèves. A travers les paroles des enseignants, confrontées à ce que nous ont confié aussi une dizaine de groupes d'élèves de classe de première, rencontrés dès la première année, c'est sur la réalité du travail des lycéens que nous

---

<sup>5</sup> Très souples d'abord, puis peu à peu plus contraignants : le premier lancement du dispositif s'est fait dès l'année 1999-2000, de manière expérimentale, dans quelques établissements volontaires de chaque académie. Le démarrage en classe de première a ensuite été généralisé dans les LEG, en laissant aux équipes d'enseignants la possibilité de démarrer prudemment une seule classe dès septembre, et ensuite les autres classes en janvier seulement. L'annonce de la généralisation en classe de terminale avec évaluation au baccalauréat a été « tempérée » par le *volontariat* pour l'année 2001-2002. Mais dès l'année suivante, les TPE ont été proposés à tous les élèves de première et de terminale des LEGT ; seule l'inscription au baccalauréat est restée facultative, le coefficient étant néanmoins porté à 2 !

<sup>6</sup> Deux d'entre nous enseignent la philosophie, un autre les mathématiques, deux autres qui sont précisément co-auteurs de l'article, sont enseignantes de sciences physiques et chimie, l'une en formation d'enseignants et l'autre au lycée ; une conseillère principale d'éducation, un professeur de sciences physiques et chimie, un professeur de lettres et un professeur de mathématiques — les deux derniers étant responsables de formations sur les TPE respectivement à l'IUFM et à l'IREM —, ont participé à la recherche. Quant à l'instigatrice du projet, responsable de l'équipe et philosophe de formation, troisième co-auteur de l'article, elle a sévi en sciences de l'éducation à l'Université Charles de Gaulle — Lille 3. Tout ce petit monde, en effet, soit a déjà pris sa retraite en 2002-2003, soit est en train de la prendre en 2003-2004, soit commence à calculer le temps qui l'en sépare encore...

<sup>7</sup> Quatre très jeunes collègues seulement, sortants d'IUFM ou presque, et tous les autres en pleine maturité, voire aussi proches que nous de la retraite.

<sup>8</sup> Au nombre desquelles l'inquiétude d'avoir à encadrer des sujets a- ou pluri-disciplinaires, l'angoisse d'avoir à improviser et/ou à innover (peut-être plus facile à gérer en fin de carrière, comme une sorte de défi ou de test qu'on peut s'imposer ou se laisser imposer), l'anticipation de résistances ou de rejets, voire de déviations de la part des élèves, dont on préfère ne pas courir le risque supplémentaire.

avons voulu enquêter, dans le cadre du nouveau dispositif pédagogique original et paradoxal. Nous allons mettre ici en lumière les malentendus qui caractérisent, selon nous, le fonctionnement difficile du dispositif, ce qui n'a toutefois pas empêché, dans le cadre des travaux réalisés, quelques transformations intéressantes, que nous signalerons au passage, du rapport au savoir et au travail scolaire.

### LE MALENTENDU CONCERNANT LE TRAVAIL PERSONNEL

Le travail personnel est habituellement défini comme ce qui est à assumer personnellement par l'élève dans un temps non encadré par les enseignants ; il se décline en tâches plus ou moins explicites d'apprentissage de leçons, de réalisation d'exercices, de préparations, de « devoirs maison » (DM), ou même de « devoirs surveillés » (DS), puisque ces derniers sont le plus souvent, avec leurs consœurs les « interro écrites », le moyen le plus couramment employé dans l'institution scolaire pour mesurer la qualité et/ou la quantité du travail personnel en question. Or, dans le nouveau dispositif des TPE, un double paradoxe consiste justement à ce que le travail personnel soit réalisé en classe, collectivement par petits groupes, et d'autre part avec l'encadrement des professeurs d'au moins deux disciplines « principales » de la filière d'enseignement choisie. De là, un flottement important et une très grande diversité dans les attitudes des élèves aussi bien que dans celles des professeurs.

En effet, autant la notion de « travail personnel » connote très fortement pour l'enseignant : exigence de sérieux, rigueur de la méthode utilisée, présence et maîtrise de la discipline d'enseignement, autant pour les élèves elle va signifier d'abord : absence des professeurs, gestion libre du temps, voire recherche de divertissement et de plaisir, ou répétition de situations scolaires déjà connues. La confusion est encore augmentée dès lors que le « travail » nécessite un échange verbal, une navigation autorisée et même encouragée sur Internet, la consultation libre de livres, revues, encyclopédies ou CDROM. De fait le temps du TPE entre très directement en concurrence avec le temps des devoirs, à tel point que la première année, certains collègues nous ont dit avoir eu à gérer parfois le cas d'élèves qui « utilisaient l'heure de TPE pour y terminer leurs devoirs ». Par ailleurs plusieurs groupes d'élèves nous ont confié que si, en classe de première, le travail avait été possible et intéressant – quoique une élève doublante ait quand même fait remarquer que cela s'était fait « à la place des modules qui permettaient quand même de mieux comprendre certaines difficultés du cours » – ils craignaient, en classe de terminale, de ne plus avoir assez de temps à y consacrer.

Si les élèves perçoivent le temps passé au TPE comme un temps précieux dérobé à ce qui serait plus directement utile à la préparation de l'examen, ce ne sont certes pas les enseignants qui chercheront à les en détromper. Beaucoup nous ont fait comprendre qu'ils préféreraient « faire cours » ; d'ailleurs, ils ne sont jamais aussi heureux que quand un groupe d'élèves les appelle et qu'ils peuvent se laisser aller à leur « penchant naturel » en retrouvant, l'espace de quelques minutes, leur rôle préféré. Ils sont très nombreux à déplorer la lenteur du début du travail en TPE ; en effet, le temps très long passé à définir collectivement le sujet, à rassembler puis

à trier la documentation, entre en forte tension avec la nécessité d'aboutir à une production présentable et « au niveau ». Nous n'avons pas vraiment pu mesurer, en classe de terminale, d'accélération de cette phase très lente de maturation du sujet, tandis que certains élèves se trouvaient parfois dans la situation d'avoir à rassurer leurs enseignants : « ne vous inquiétez pas, on en a déjà fait, ça va aller ! ».

Néanmoins, il faut reconnaître, dans l'organisation des TPE, que l'occasion a bien été donnée d'une nouvelle expérience du travail personnel, vécue en classe et/ou au CDI, avec son horaire et son contenu spécifique, sa régularité, ses outils et son évaluation propres. Certains élèves se sont emparés de l'idée qu'ils avaient à se débrouiller seuls, avec un enthousiasme non dissimulé : « les profs nous laissent tranquilles ! », nous disaient-ils volontiers. En même temps, ils ont avoué assez vite s'être sentis « complètement largués », « abandonnés » ou « paumés », et ne pas avoir eu le réflexe d'aller voir les profs plus vite. Comme une collègue nous l'a aussi déclaré, « il y a parfois des élèves qui viennent nous chercher, et moi, je constate que c'est rare qu'ils viennent spontanément, c'est rare... Ils aiment mieux faire leur tambouille dans leur coin... »

Dans nos deux premiers établissements d'observation, il est apparu que la demande d'aide devait être déclenchée par la contrainte d'un échange oral, imposée aux groupes d'élèves : soit sous la forme d'une convocation par les enseignants, mais certains réussissaient encore à se dérober, soit par l'organisation d'une séance de simulation d'oral.

Que cette expérience soit vécue avec plus ou moins d'insatisfaction ou de culpabilité, de part et d'autre (chez les élèves comme chez les professeurs) au point qu'elle a entraîné, au bout de trois années de fonctionnement, la mise en œuvre de stratégies nouvelles et contestables de « gain de temps » (trouver un TPE tout fait sur Internet, par exemple) ou moins nouvelles, mais tout aussi contestables, de maîtrise très efficace de la « perte de temps » par un encadrement méthodologique « préventif » des enseignants, est une réalité tout à fait évidente. Par exemple, certains collègues limitent l'accès à Internet, planifient la consultation des différents types de documentation, ou nous disent qu'ils commencent maintenant les premières séances de TPE par un certain nombre d'apports de contenus spécifiques dont ils ont repéré, les années précédentes, qu'ils étaient vraiment indispensables pour aborder efficacement les différents thèmes parmi lesquels les sujets se choisissent.

Sans doute tout cela contribue-t-il, pour une grande part, à expliquer la dimension nécessairement caduque et éphémère de tels dispositifs « innovants ». En réalité, la généralisation des TPE dans tous les établissements du second degré (LEGT) – les lycées professionnels ayant été gratifiés d'un dispositif propre appelé « projets pluridisciplinaires à caractère professionnel » (PPCP) –, correspond à une volonté ministérielle de mettre en place de manière obligatoire dans tous les établissements une forme « édulcorée » de types de travaux par projets, pratiqués déjà par certaines équipes de recherche ou d'innovation. Le problème est que le dispositif « centralisé et officiel » en se surajoutant aux projets déjà existants, là où il y en avait, n'a pas pu convaincre les « avant gardistes » à cause de sa timidité par rapport à ce qu'ils faisaient déjà ; quant aux établissements plus routiniers, l'incompréhension

sion des aspects innovants du dispositif, soit par l'équipe administrative, soit par les enseignants eux-mêmes, a entraîné très vite une adaptation et une assimilation au fonctionnement routinier de ses seuls aspects compatibles avec lui. Pourtant nombre d'entre nous, hors du contexte conflictuel de l'année 2000, étaient vraiment persuadés que les thèmes proposés et la souplesse du nouveau dispositif pédagogique allaient pouvoir « oxygéner » la routine du travail quotidien dans les trois lycées où nous avons voulu accompagner le démarrage des Travaux personnels encadrés, nous pensions, en tout cas qu'ils allaient relancer autrement la motivation, en permettant l'approfondissement de questions intéressantes, au coude à coude entre élèves, mais aussi entre collègues de disciplines différentes.

### LE MALENTENDU CONCERNANT LE CHOIX D'UN SUJET INTÉRESSANT

Du point de vue de l'élève, en effet, un sujet intéressant, c'est d'abord quelque chose qui lui tient à cœur, sur quoi il sait qu'il va trouver beaucoup de documentation, donc : « beaucoup de choses à dire ! ». La considération du contenu en termes de savoirs disciplinaires, de « programme », de question « pertinente » qui, du point de vue de l'enseignant, est constitutive d'un sujet de qualité, n'apparaît pas spontanément. Cela donne lieu d'ailleurs à des situations de « recadrage » variées, qui peuvent se révéler pédagogiquement enrichissantes, ou au contraire sources de déception et d'incompréhension.

Par exemple, un groupe d'élèves travaillait sur l'image de la ville, c'est le professeur de philosophie qui explique la difficulté rencontrée :

« J'avais déjà discuté auparavant sur la question... « image diffusée ou produite par qui ? en direction de qui ? et reçue par qui ?... » c'est-à-dire, ce sont des élèves qui n'arrivaient pas à problématiser la question : – l'image de la ville – Qu'est-ce que ça veut dire, l'image ? Ils prenaient ça sans aucun recul, de manière complètement plate, c'est-à-dire : il existe des images de la ville, elles existent, point. Il suffit de les recenser, *grosso modo*. Ne comprenant pas que derrière l'idée même d'image, il y avait forcément une mise en image de, par quelqu'un animé d'une intention, en direction de, etc., rien du tout ! Alors, la question, d'ailleurs, plusieurs fois... j'avais plusieurs fois discuté sur ça, alors, la question que je posais les avait complètement désarçonnées, parce que la notion d'image, pour elles n'est pas problématique ».

Ainsi l'échange avec l'enseignante déstabilise le fonctionnement du groupe, certains élèves vont jusqu'à dire qu'il fait « perdre du temps ».

D'autres au contraire percevant l'intérêt de la « réorientation » par le professeur, comprennent comment le travail va y gagner, en « relief » et en originalité, avec un nouveau sens pour le « P » de TPE. Grâce aux questions posées, aux propositions faites ou aux interprétations suggérées par les professeurs, le cas extrême ira jusqu'à une inversion complète du libellé même du sujet :

« Ils s'étaient orientés... surtout vers les périphéries, les banlieues, les quartiers difficiles... »

*ils voulaient travailler sur les banlieues, et ils ont fini par travailler sur le centre ville... donc, avec une pédagogie de réorientation, pour leur montrer qu'on ne pouvait envisager la périphérie qu'en fonction d'un centre... ».*

Parfois un décalage dans le temps, jusqu'à plusieurs semaines, fait que les professeurs sont les premiers étonnés de voir la proposition qui a été rejetée dans un premier temps, resurgir au terme du laps de temps nécessaire à l'appropriation collective : elle va être d'abord négociée entre pairs puis finalement adaptée. C'est ainsi qu'un groupe d'élèves filles, qui voulaient travailler sur la peinture, avaient commencé par refuser de se déplacer jusqu'à la métropole (25 minutes par le train) pour aller voir une exposition signalée par l'enseignante ; quelques mois plus tard, elles se sont organisées pour obtenir une entrevue avec l'artiste, et pour aller finalement le rencontrer dans son atelier, puisque l'exposition était terminée !

Il arrive aussi assez souvent que la « réorientation » soit mal perçue par les élèves et qu'elle aboutisse soit à l'abandon du sujet, soit à une obstination dans un sujet qui échappe alors complètement à l'encadrement du professeur.

Nous prendrons deux exemples de ce cas de figure, dont il est difficile d'apprécier précisément la fréquence.

- Dans le premier cas, il s'agissait d'un groupe qui voulait travailler sur les maladies de l'œil et qu'on a vu progressivement évoluer, comme pour échapper au questionnement du professeur, et en particulier à son insistance pour obtenir une « problématique ».

En début d'entretien, l'enseignant nous a dit, à propos du sujet choisi par les élèves :

« Et puis un groupe qui voulait travailler un peu plus sur la conjonctivite, euh... les maladies de l'œil... Donc il a fallu que j'intervienne... avec celui sur la conjonctivite, ben assez vite on s'est aperçu qu'il n'y avait pas grand chose à dire. Ils n'ont pas trouvé vraiment d'éléments. Donc après, ils se sont... ils ont pris autre chose, donc ils sont partis sur le réchauffement de la Terre, qui n'avait rien à voir. Mais au bout de trois semaines, ils ont laissé tomber... et réorientation... »

Et le même enseignant de préciser un peu plus tard dans l'entretien :

« Il y a un groupe dont je n'ai vu le travail qu'à la fin, donc ils ont choisi, euh... c'était les maladies alimentaires. Donc la boulimie, euh l'anorexie, etc. Ils ont travaillé tout seuls, et euh... tous les trois.

Donc eux, leur problématique, je l'ai découverte à la fin, c'était : « qu'est-ce que ça a d'identique et quelles sont les différences ? », totalement psy ! C'est de la psycho, point c'est tout !

Donc je leur ai dit, quand j'ai découvert le sujet (euh... j'ai lu ce qu'ils m'avaient fait et je pensais qu'il y aurait eu des SVT dedans, ne serait-ce que le cerveau, la digestion éventuellement, etc.) : « il n'y a rien, c'est uniquement de la psychologie ! ». Et je n'ai rien vu de l'année, et quand je leur demandais, euh... c'était toujours : « la semaine prochaine, M'sieur ! ». C'est un groupe dont je n'ai vu que la production finale... Ils avaient choisi un autre sujet au départ, c'était eux qui voulaient travailler sur la conjonctivite, et puis ils sont partis là-dessus, et puis après, ils ne sont plus jamais venus demander, jamais, jamais... »

En réalité, les élèves de ce groupe de classe de terminale ont finalement choisi, par ce sujet de se libérer complètement de la contrainte scolaire, afin d'appro-

fondir uniquement la dimension « personnelle » de leur propre « problème vécu » : l'une était anorexique, un autre souffrait d'obésité, le troisième a reconnu ne pas avoir travaillé<sup>9</sup>.

• Dans le second cas, les élèves de classe de première ne fuient pas la discussion avec le professeur, et pourtant celle-ci s'avère impossible jusqu'à donner lieu à une flagrante incompréhension réciproque :

« Alors après je leur ai dit : « non ! souvenez vous, c'est vous qui m'avez dit, c'est vous qui avez choisi le thème, j'ai essayé un petit peu de vous guider parce que... mais ce n'est pas moi qui ai choisi le sujet ». Et, je leur ai demandé : « mais quand même, pourquoi ? ». Parce que, ils avaient travaillé, pour dire déjà combien déjà l'élaboration du sujet même, dans leur représentation, est difficile, parce que, donc... le thème général, c'était en gros, l'engagement, la résistance des écrivains, des artistes face au nazisme, dans le cadre de... de « représenter la guerre » ; donc, l'idée c'était de travailler sur les artistes, les écrivains qui, par leurs écrits, leurs œuvres, avaient pu manifester une résistance, en tout cas... Alors, ça s'est transformé immédiatement en : « de toute façon, on travaille sur la Résistance, ça ne nous intéresse pas, c'est morbide ! »... alors moi je me suis rendu compte que, en fait, ils étaient en train de faire pas du tout ce qu'ils avaient décidé de faire. « Travailler sur la Résistance, qui était morbide », ça veut dire qu'ils avaient fait des recherches sur la Résistance, les otages, bon euh... Et puis ils disaient : « de toute façon, c'est trop dur, alors on change ». L'idée c'est que « c'est trop dur », et ils vont changer ! »

Des rebondissements dans la manière de comprendre le sujet peuvent donc aussi intervenir du fait de l'incompréhension provoquée par ce qu'on formule de manière confuse ou trop allusive. Dans ce témoignage, la confusion résulte du sens donné à « résistance », et du double sens donné à l'expression « c'est trop dur », difficile à supporter ou difficile à réaliser ; l'enseignante est tentée de soupçonner la paresse, là où peut-être ne sont d'abord exprimées que de l'angoisse et de l'émotion difficiles à maîtriser par rapport aux événements de la guerre. D'autre part, elle ne semble pas percevoir que la résistance (*sic*) des élèves se dit surtout par rapport au thème imposé (le pacifisme), elle refuse la responsabilité de la situation créée, en renvoyant les élèves à leur « libre choix », ambiguïté bien ironique pour les élèves d'une liberté de « choix du sujet » qui leur a été laissée, dans une liste complètement bouclée, préparée à l'avance par les deux enseignants volontaires, pendant leurs congés d'été, et imposée dès la rentrée !

La difficulté, rencontrée dans ce cas extrême et dans les précédents, d'obtenir de la part des élèves qu'ils « problématisent » spontanément la question ou le thème qu'ils auraient librement choisi, entraîne chez certains professeurs une prise de conscience par rapport à la manière dont leur enseignement est reçu et perçu. Nous en prendrons aussi deux exemples.

• L'appétit illimité de documents tous azimuts peut apparaître comme un effet inattendu des enseignements, en lettres et en philosophie :

« Sur ce point, d'avoir une vision encyclopédique : l'année dernière, les ES... – donc il y avait un professeur d'économie, d'histoire, un professeur de langue et puis moi (*philoso-*

---

<sup>9</sup> Nous n'irons pas jusqu'à interpréter la paresse scolaire comme une difficulté de s'alimenter, mais peut-être y a-t-il aussi un lien !

phie) –, et c'était un peu une tendance générale des élèves de ES de *prendre des sujets historico-économico-structurales-sociologico-etc... de la préhistoire à nos jours, et... dans le monde entier*. Comme ça au moins, ils étaient sûrs... et on sentait que cette boulimie reposait sur l'idée qu'il faut toujours faire l'historique de l'affaire... parce que on ne sait jamais... si on fait l'historique, on est garanti contre je ne sais pas quel mal, mais on est garanti ! Et puis, la boulimie aussi... donc il y avait une espèce de... de boulimie intellectuelle, c'est-à-dire l'historique a valeur justificative, un petit peu, et puis le fond du truc, le fond de la démarche, c'est de ne rien avoir à dire ! »

« D'une certaine manière, je me suis demandée si ce n'était pas *une espèce de retour en miroir caricatural de notre manière d'enseigner*, c'est-à-dire : est-ce qu'ils ne perçoivent pas l'enseignement comme une espèce de compendium encyclopédique, je sais pas moi, qui part des origines à nos jours et qui embrasse l'ensemble de l'Univers. Je me suis un peu demandé, bon... je ne sais pas... en tout cas, cette angoisse de la feuille vide, quoi, qu'on doit remplir en faisant le tour... »

• La même prise de conscience de la manière dont l'enseignement est finalement reçu par les élèves, au travers de l'observation de leur façon de réaliser le travail en TPE, intervient aussi en sciences physiques par exemple, où nous avons constaté que plusieurs groupes d'élèves « s'arrêtaient » dans l'approfondissement de leur question, dès lors qu'ils pensaient avoir « découvert » quelque chose : que le rayonnement radioactif est constitué de particules, ou bien que le son se transmet à partir d'une vibration, etc. Pas question, bien entendu de ne pas respecter la limitation des recherches par les élèves, même si on peut la regretter. Nous avons ainsi constaté que les élèves s'acharnaient à établir très tôt un plan fixant le contenu de chaque partie, et qu'ils reproduisaient ainsi la structure bien préparée des cours qui leur sont proposés, souvent rigide, telle que les professeurs la jugent nécessaire pédagogiquement mais qui n'a pas toujours lieu d'être en recherche. Lorsque les élèves choisissent leur sujet, ils ignorent, en effet, ce qu'ils vont trouver et les pistes qui vont s'ouvrir. En s'imposant un plan défini à l'avance, ils se fixent alors des limites et se privent d'une avancée qui pourrait être intéressante. Un groupe d'élèves, par exemple, a préféré traiter de la réception et de la propagation du son en plus de la production du son, plutôt que d'approfondir le phénomène de vibration d'une corde et de poursuivre l'étude plus complète de l'instrument de musique qui avait été choisi comme point de départ. Ces élèves suivaient, de fait, le plan de cours : « production du son, propagation, réception », en limitant très fortement chacune des parties. On reconnaît là, tout simplement, la façon de procéder du professeur, puisque le cours est le plus souvent limité par le programme et par le temps, les prolongements importants et libres étant plutôt rares, voire déconseillés au pédagogue. La question se pose donc de savoir si ce sont les élèves eux-mêmes qui se satisfont intellectuellement des limites, ou bien si ce procédé n'est pas ici aussi, tout simplement, une caricature « en miroir » du cours de sciences<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> De ce point de vue, la volonté de certains groupes d'élèves, de présenter une expérience pour la soutenance orale qui « montre » au jury les phénomènes physiques, évoqués par ailleurs dans leur production écrite, a pour seul motif de donner un côté spectaculaire à leur soutenance. De telles manipulations, non réellement préparées et plutôt improvisées, se sont soldées la plupart du temps par un échec, du fait du manque d'exploitation scientifique – là n'était justement pas leur but ! En effet, en jugeant indis-

## LE TRAVAIL PERSONNEL ENCADRE DES LYCEENS

Enfin, un sujet intéressant, cela n'a décidément pas le même sens pour les élèves et pour les enseignants. Une élève annonce qu'elle voudrait travailler sur le *design* :

« elle m'avait dit qu'elle aimait le... le *design*. Alors on s'était dit avec mon collègue de maths, effectivement, on peut bon... l'architecture... il y a beaucoup de choses qu'on pouvait trouver. Et ensuite, elle par contre, a changé d'idée, parce qu'elle s'est trouvée toute seule à avoir ce type de... »

Entendre un tel dire telle chose... "tiens ! je vais me mettre avec lui", pour eux, ça c'est très important. Donc après, ils se parlent entre eux, et puis ils trouvent des idées entre eux. Et sinon on avait, avec le nombre d'or, on avait des bouquins... Alors j'ai essayé après, de lui dire : "vous pouvez essayer peut-être quand même de travailler là-dessus... – non, non, non, je vais avec untel, on va faire sur les colorants... autre chose, autre chose !". C'est dommage parce que... j'ai dû avoir une réaction peut-être un peu négative, dire : "vous savez moi, là-dessus...", et je l'ai peut-être influencée malgré moi, et après en réfléchissant, on pourrait peut-être intégrer ça, si elle aime les belles choses, le beau,... pourquoi les proportions esthétiques... après en mathématiques, là c'était un beau sujet de mathématiques ! »

Pour les enseignants, l'intérêt du sujet est immédiatement lié à son insertion dans un réseau conceptuel et disciplinaire : on « voit » le thème dont cela va dépendre, les retombées possibles en termes de questions traitables par rapport au programme, ou aux documents dont on dispose, ou même aux sujets ou problèmes d'examen possibles, etc. Pour les élèves en revanche, ce qui semble primer c'est de pouvoir travailler avec d'autres dont on perçoit qu'ils ont des préoccupations proches. Un groupe d'élèves filles nous a confié combien elles avaient été très étonnées du rapprochement opéré par les professeurs, dès le début d'année, entre leurs trois « idées » de sujet, alors qu'elles n'en avaient elles-mêmes vraiment compris la raison qu'au bout de quatre à cinq séances.

D'autre part, un groupe d'élèves, jugés excellents par ailleurs, et qui avaient choisi de travailler sur le Soleil, son origine et son évolution, nous a confié lors de l'enregistrement réalisé au milieu du mois de mars, combien la nécessité de revenir toujours sur la même question, chaque semaine, tout le temps, à la fin c'était « chiant, vraiment chiant ! ». Visiblement le sujet les passionnait, mais ils attendaient avec curiosité ce qu'ils étaient persuadés que leur professeur pourrait encore en fin d'année leur apprendre sur la question, ce qu'ils savaient bien qu'ils n'auraient pas pu trouver tout seuls. Aussi, n'hésitaient-ils pas à nous confier combien l'intérêt pouvait faiblir d'une séance à l'autre, sur la trop longue durée. Ils auraient préféré, nous disaient-ils, approfondir différentes questions successives, à

---

pensable par la présentation de l'expérience de « montrer » quelque chose, il est évident que ces élèves reproduisaient la pratique courante des professeurs de sciences physiques, qui donnent l'illusion qu'ils « montrent » les phénomènes lors d'expériences de cours bien choisies, alors que dans une recherche, l'expérience permet de répondre à certaines questions, par l'observation simple ou par des mesures ! Une certaine confusion quant aux objectifs de l'expérimentation en sciences, du seul fait de l'amalgame qu'ils ont fait entre l'expérience « mise en scène » utilisée de manière plutôt spectaculaire pour manifester l'existence d'un phénomène physique, et l'expérience « de recherche » destinée à vérifier une hypothèse théorique, par la mesure et le calcul de « résultats » à interpréter, s'était installée chez ces élèves, comme certainement chez beaucoup d'autres. Gageons que l'expérience du TPE les aura aidés à mieux faire la distinction entre les deux types d'expérience en sciences.

présenter sous la forme d'exposés ou autre, mais dont la préparation aurait été limitée à quelques semaines seulement<sup>11</sup>.

On pourrait être tenté, dans un tel contexte, de parier néanmoins que l'institution d'une simulation d'oral, ainsi que le rappel de l'objectif bien négocié de la « production finale », suffiront alors à donner tout son sens au travail personnel encadré.

### CONCERNANT LES APPRENTISSAGES...

Nous ne nous appesantirons par sur ce qu'on pourrait appeler l'élévation à la puissance double ou triple du nécessaire « deuil de la discipline » (Barrère 2002)<sup>12</sup> pour les enseignants qui se sont lancés dans l'encadrement des TPE. Si la bonne marche du cours, et de la classe ordinaire exige des compétences pédagogiques qui font, comme l'écrit Anne Barrère, « refluer » les compétences disciplinaires, de telle sorte que « la disqualification des pures compétences disciplinaires, leur insuffisance, voire leur caractère superflu, dessine en creux l'espace de la pédagogie »<sup>13</sup>, le fonctionnement des TPE crée de ce point de vue une situation limite d'étiage ! Deux collègues de mathématiques et de physique, habitués à travailler ensemble dans le cadre de l'ancienne option informatique aujourd'hui supprimée, nous ont confié qu'ils avaient été amenés presque exclusivement à réinvestir leur savoir faire et leur expérience de spécialistes en informatique, quand ils n'étaient pas tout simplement des personnes ressources (*sic*) à la photocopieuse ou pour « débrouiller les affaires » au CDI ou à l'ordinateur, précisant sans aucune hésitation que leurs groupes d'élèves en TPE n'avaient sans doute rien appris de fondamental ni en mathématique ni en physique.

« Mais... là où je crois que ça peut leur apporter des choses, c'est dans la manière de rechercher des documents, et puis ensuite, là où on a vu quand même... disons, des progrès, c'est... dans la façon d'exprimer les choses, je vais dire de prendre la parole en public... ça c'est nouveau pour eux. »

Une autre collègue de physique nous a parlé, non sans humour, des « balbutiements d'élèves en TPE » qui ne pouvaient pas remplacer le cours, ce qu'ensuite dans l'entretien elle a été amenée à justifier ainsi :

« On ne peut pas attendre d'un élève qui donne un TPE le même résultat que celui d'un prof qui l'a enseigné pendant trente ans ! »

C'est d'ailleurs la même enseignante qui déclare :

« Il y a une seule nouvelle chose qu'on peut voir en TPE... c'est leur initiative et leur travail personnel, ça on le découvre en TPE : les élèves qui ont beaucoup d'initiative, qui ont

---

<sup>11</sup> La mise en œuvre des TPE en classe de première sur toute la durée de l'année, possible la première année, est ensuite devenue impossible dans la plupart des lycées, dès lors que le dispositif a concerné aussi les classes de terminale. En effet, les élèves de première ne peuvent « commencer » effectivement leur TPE qu'à partir du moment où ceux de terminale ont pratiquement terminé leurs recherches au CDI et sur Internet, pour des raisons évidentes d'utilisation efficace (étalée dans le temps) des documents et du matériel.

<sup>12</sup> Cf. p. 69 et suiv.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 79.

quand même de la clarté dans un plan,... dans le tri des documents, la répartition du travail dans le groupe, l'organisation du groupe en travail personnel puis retour en groupe, etc. »

La consultation de quelques fiches de synthèse des élèves (double page dactylographiée présentant et expliquant leur participation personnelle au TPE), aboutit à une constatation semblable (Sagot et Fossaert 2003)<sup>14</sup>. Si tous les élèves ou presque précisent avoir choisi leur sujet pour pallier une ignorance ou satisfaire une curiosité, aucun n'insiste pourtant sur les connaissances nouvelles acquises, tous préfèrent en revanche développer les apprentissages techniques réalisés : usage d'outils documentaires, logiciels informatiques, travail de groupe, acquisition d'autonomie.

Ce sont les collègues de philosophie qui nous semblent avoir exprimé la chose avec le plus de force et de clairvoyance. Nous avons, disent-ils, « intégré la présentation de l'oral dans leur plan de travail » ; et il s'agit plus précisément, selon eux, de « faire rentrer dans la perspective de la construction du travail, dans la dynamique du travail, l'idée qu'on doit le présenter oralement, et que ce n'est pas simplement une production... écrite uniquement. »

De ce fait, la question de la détermination du sujet et du problème se pose alors moins en termes de « problème spéculatif », problématisation philosophique et analyse conceptuelle, mais plus en termes de : « comment vous allez présenter ça ? ». Cela « peut permettre d'élaguer », parce que dans la dynamique de la préparation de l'oral, ils sont plus « contraints de se centrer sur l'essentiel » d'une part, mais aussi d'autre part, dès lors que dès le début on pense à la forme qu'on va donner au travail, « on ne s'oriente plus uniquement vers le topo écrit<sup>15</sup>, on se représente mieux les choses ».

Mais en même temps nos interlocuteurs, enseignants de sciences comme de philosophie, nous ont confié combien ils redoutaient « que certains travaux ne soient jugés que sur une certaine finition », ou encore le risque qu'ils pressentaient pour leurs élèves de « tomber sur un jury pinailleur » qui cherche à tout prix à « retrouver la matière » (physique ou mathématique par exemple) dans le travail présenté, au lieu d'y apprécier la « culture générale », et une méthode de recherche et d'exposition lucidement maîtrisées, ne serait-ce qu'après coup, et en fin de parcours :

« Je me suis rendu compte que... à l'égard d'un TPE, on ne pouvait pas, étant donné *ce qui compte*, on ne pouvait pas demander un travail abouti, à ce qu'ils fassent un objet, c'est plutôt de voir qu'ils avaient fait un apprentissage. Le caractère quelque part inchoatif du travail, des plans a posteriori, montraient à quel point ils avaient appris quelque chose, au fur et à mesure. Si bien que le désordre apparent du TPE reflète les difficultés d'un apprentissage qui s'est effectivement fait... Surtout que les élèves semblaient rattraper, à l'oral - du fait qu'ils avaient réfléchi sur leur propre travail - rattraper, à l'oral, le désordre apparent de leur recherche. L'oral peut être l'occasion d'une... *revisitation du travail global, pour le réordonner selon une perspective qui ferait penser...* »

---

<sup>14</sup> Du moins pour les élèves ayant choisi un sujet d'astronomie dont nous avons étudié les fiches.

<sup>15</sup> Les deux collègues de philosophie interviewés ont encadré plusieurs groupes d'élèves qu'ils ont aidés à sortir de l'établissement, en facilitant leur rencontre avec des artistes, des architectes ou des responsables de l'urbanisme, etc.

D'où l'intérêt d'organiser des séances de simulation d'oral, pour aider les élèves à clarifier les enjeux de leur travail.

« Je leur dis que c'est un essai d'oral, et qu'ils peuvent présenter aux autres ce qu'ils ont déjà fait, et ce qu'ils veulent encore faire... Et justement à ce moment-là, je ne sais pas..., c'est à ce moment-là que certains prennent conscience d'une façon de présenter, peut-être que le jeu... ; je pense qu'au début, c'est très lent, très très lent... (*trois séances entières au CDI*). Les élèves ont beaucoup d'idées en fait, après... Ils commencent à venir... Ils viennent après la séance d'oral ! »

Alors, l'apprentissage nécessaire de compétences informatiques (utilisation voire programmation de Power-point) ou d'autres technologies (réalisation d'un film vidéo, fabrication d'un jeu électronique, etc.) s'accélère : la situation complexe d'échange oral avec les autres élèves, plus efficacement encore qu'avec les enseignants<sup>16</sup>, a permis de ressentir ce qui n'allait pas, ce qu'il fallait modifier, améliorer ou compléter. Quelque chose se déclenche dans le travail, une étape importante où la perspective visée de la présentation finale occupe toute la place, et où ce qu'on apprend à faire ne se définit plus du tout comme un contenu de connaissance, d'où l'impression déjà signalée que les élèves « s'arrêtent » dans leur recherche pour se conformer à une présentation normée, où ils ont l'impression d'apprendre surtout des techniques, des savoir faire méthodologiques, comme le font apparaître leurs fiches de synthèse.

### ... ET L'AUTONOMIE...

C'est ici qu'intervient justement la « responsabilisation des élèves »<sup>17</sup> dans le rapport aux adultes. S'il s'agit, en particulier, de faire une enquête, réaliser un projet pour l'école ou de programmer une rencontre avec des adultes hors de l'école, le plaisir de l'expérience réussie, augmenté de la découverte de l'autonomie ainsi conquise, constitue quelque chose qui échappe complètement, en termes d'apprentissage scolaire, à l'évaluation ordinaire. Nous évoquerons deux exemples :

- Un groupe d'élèves nous a raconté comment un obstacle important, rencontré dans leur recherche sur l'échographie, avait été brutalement levé le jour où l'un des membres du groupe avait trouvé l'audace, lors d'un passage en milieu hospitalier, de poser à une infirmière d'abord, puis à un médecin qui a bien voulu y consacrer « dix minutes, un quart d'heure », la question de la nature et de la fonction du gel « ultrasons », utilisé dans l'examen échographique, et finalement, « pas compliqué » du tout (Boulet et Delattre 2002).

« Surtout que ça faisait un bout de temps qu'on cherchait ce que c'était que ce gel... C'est peut-être les TPE qui m'ont aidé à aller vers lui, et puis à lui demander... parce que j'aurais jamais parlé d'échographie, je serais jamais allé voir le médecin pour lui demander comme ça, de but en blanc : c'est quoi le gel que vous mettez pour l'échographie ? »

---

<sup>16</sup> Nous avons pu observer les effets de chacun des deux types de situation dans deux établissements différents. Il s'avère que l'échange entre pairs libère la parole

<sup>17</sup> Thème initial et continué de notre recherche.

Voilà un type d'obstacle<sup>18</sup>, en apparence superficiel et extérieur, susceptible néanmoins d'empêcher les meilleurs élèves d'accéder à la compréhension du véritable phénomène physique en jeu, et que le temps et l'espace de liberté créé par les TPE ont permis d'identifier et de franchir.

• Un autre groupe d'élèves voulaient faire une production différente, c'est-à-dire sous forme de site *web*, et sans support papier.

« Ils s'y connaissent bien... ils voulaient faire ça. Alors, nous, on leur a dit : il va falloir un CD, il faudra le ramener de chez vous... »

Or, le proviseur de cet établissement a émis un *veto* catégorique sur l'utilisation de disquettes que les élèves pourraient amener de chez eux ou remporter chez eux, afin de mieux protéger « ses » ordinateurs contre les virus d'origine externe... « parce qu'il a peur des virus... c'est vrai, il a la trouille », nous a dit l'enseignante ! Néanmoins, devant la motivation des trois élèves, le tandem de collègues s'est décidé à les envoyer quand même négocier directement avec le proviseur :

« Ils sont allés voir le proviseur qui a accepté... parce que c'est vrai, ils ont été tenaces. On leur a donné le petit livre, alors, ils ont bien regardé : c'est écrit qu'ils peuvent faire autre chose qu'un support papier... parce que c'est un qui est au conseil d'administration, l'élève, et il lit tous les textes !... Je leur ai dit : « je ne peux pas..., mais allez voir le proviseur ! ». Alors, j'ai vu le proviseur, je lui ai expliqué, il m'a dit : « vous me les envoyez ! »... donc ils sont allés, à trois, pendant l'heure de TPE ».

La ténacité du groupe d'élèves a eu raison des résistances du proviseur, à moins que la maturité politique de l'un d'entre eux (Rayou 1998) n'ait engendré précisément une autre peur différente de la précédente :

« ...et puis apparemment, ils ont bien expliqué ce qu'ils voulaient faire, et il a accepté ».

La résistance intelligente des élèves, mise en œuvre ici face aux hésitations étonnantes des adultes qui les encadrent, fait la preuve que l'autonomie des élèves ne se décrète pas simplement : elle a à se conquérir, à se gagner, indépendamment même de celle des adultes (Delattre 2003b). Sans doute tous les groupes d'élèves n'y accèdent-ils pas au même degré, loin de là.

### ... LE MALENTENDU DE LA PRODUCTION FINALE

Le groupe d'élèves filles qui a fini par aller rencontrer l'artiste peintre dans son atelier, après la fin de son exposition, pour l'interviewer sur ses représentations de la guerre, a été confronté, au retour dans l'établissement scolaire, à la difficulté de trier et ordonner « les matériaux en or » recueillis (photos, enregistrement vidéo, commentaire de toutes les œuvres une à une). L'enseignante de philosophie raconte :

« Il a sorti toutes ses œuvres une par une, le nazisme, Beyrouth, le mur de Berlin en 36 exemplaires..., la Syrie, le musée de Beyrouth, enfin tout ! Qu'est-ce qu'elles vont en faire ? Alors, j'ai essayé de discuter avec elles ; c'est un peu du genre : « on sait ce qu'on veut faire, ne nous cassez pas les pieds ! on est en train de trier, dans quel ordre... ». Alors,

---

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 48.

j'ai dit... je laisse faire, je réinterviendrai après. Alors, la séance d'après, c'est là que j'ai vu une des jeunes filles, aller chercher un ouvrage de philosophie, ou plus exactement un ouvrage s'intitulant *La philosophie de l'art...* et commencer à lire l'ouvrage. Alors je me précipite, discrètement, et je lui dis : "alors, où vous en êtes ?". Eh bien la réponse, c'est : "eh bien, on cherche à mettre de la philosophie dans le TPE !". Nous avons récolté l'art chez le peintre, nous allons trouver la philosophie de l'art dans un bouquin qui est intitulé *La philosophie de l'art*, ça va marcher ! Là dessus, effectivement, là, j'ai fait preuve d'autoritarisme ! J'ai dit : « allez reposer ce livre !. Bon ! c'est pas du tout comme ça que ça va se passer ! Allez le reposer ! ». Alors, visiblement comme ça devait quand même un peu l'inquiéter les premières lignes qu'elle avait lues dans le bouquin, elle s'est dit : "ça, c'est une bonne affaire !" Donc là, ça a marché ! Je leur ai dit : "c'est pas un problème, c'est une question d'orientation de la présentation de votre travail." Alors j'ai commencé à *discuter avec elles sur la question...* »

La difficulté pour les élèves reste bien, en effet, de faire le lien entre la culture scolaire et les objets de consommation culturelle plus ou moins quotidienne. En même temps, la volonté de beaucoup d'élèves de « réinvestir le cours » dans le travail réalisé, entre plus ou moins en tension avec la logique de la tâche à réaliser, quand elle n'est pas tout bonnement un obstacle au déroulement serein du projet collectif. C'est à ce niveau que l'encadrement des enseignants sera justement déterminant. Mais, comme plusieurs d'entre eux nous l'ont confié, « être là au bon moment » pour chacun des nombreux groupes d'élèves est une gageure impossible. Beaucoup de groupes d'élèves terminent leur travail chez eux, pendant les derniers congés scolaires précédant la date de remise officielle de leur travail pour l'évaluation. Du fait de l'extrême lenteur du début du travail, et il convient de « leur laisser le temps de constituer leur corpus de documentation », l'intervention de méthode ou la réorientation du travail ont parfois du mal à se situer efficacement et raisonnablement par rapport à l'urgence des échéances pour l'évaluation.

La dernière difficulté, source de malentendu, sera empruntée aux sciences.

« C'est nous qui avons dans l'idée que... si on faisait un TPE... bon, mais là, c'est l'élève qui le fait ! Et justement, ça nous apporte, parce que on se rend compte de leurs difficultés... d'accéder à certains concepts, parce que... Cette année, j'ai eu un groupe qui faisait : la photographie ; un très bon groupe, très bon groupe : 18 de moyenne, les trois de 15 à 18 de moyenne, et partout hein, pas qu'en physique. Eh bien, ces élèves ont donc... posé comme question, au début : « comment faire une bonne photographie ? » Et ils n'ont même pas... ils ne se sont pas rendus compte... des notions d'« objet », « image », « image nette », qu'il fallait d'abord avoir une image nette de l'objet, et qu'il y avait une image... Ils ont découvert la relation de conjugaison... des lentilles, ils l'ont même démontrée mathématiquement, ils sont allés voir mon collègue de maths quand ils ont vu qu'il y avait cette relation, mais ils n'ont pas bien... bien assimilé que... ces deux notions, je pense, comme nous, on insiste en classe : "qu'est-ce que l'image ? qu'est-ce que... que fait la lumière ?". Là, ils n'ont pas beaucoup... en fait, ils ont décortiqué l'appareil, leur but, en fait c'était : "qu'y a-t-il dans la boîte noire ?". Tandis que moi, mon but, c'était, enfin, c'aurait été : "que fait la lumière ? Que se passe-t-il dans l'objectif ?" : les principes d'optique ».

Là où l'enseignante pense « Physique », voit surtout le rôle de la lentille, et le modèle de la réfraction de la lumière, principe par rapport auquel la lunette astronomique, les jumelles, le microscope et l'appareil photo ne sont que des « exerci-

ces » différents, les élèves sont intéressés par la technologie de l'appareil photographique, en lui-même : pellicule, obturateur, boîte noire, etc. Ils n'opèrent pas du tout la « sélection » de la partie scientifiquement pertinente, qui se trouve « au programme », celle qui fera justement l'objet d'un cours en fin d'année scolaire.

« Ils ont vu la boîte, qu'y a-t-il dans cette boîte pour avoir une photo ? Ils ont décortiqué la boîte, surtout vu... l'obturateur, ça c'était extraordinaire !... bon, il y avait forcément un objectif, la pellicule, l'obturateur, le diaphragme, les éléments ! Et ça, ils étaient contents d'avoir trouvé tout ça... »

De plus, explique l'enseignante, même si ces élèves ont écrit la relation de conjugaison<sup>19</sup> et entrepris sa démonstration mathématique, « ils ne l'ont pas utilisée ! », et n'ont donc pas pu découvrir que « c'était une relation qui n'était pas toujours valable », et que la schématisation abusive, la représentation « très vulgarisée » du trajet des rayons lumineux, donnée dans toutes les encyclopédies et tous les documents « grand public », « ne correspond pas du tout à l'explication scientifique ».

« Alors, pour moi, c'était peut-être pas leur vraie question... mais la vraie question pour moi, c'était justement que la pellicule soit d'abord située dans le plan... le plan focal, quoi. Et ça, ils ne l'ont pas saisi ! Ils ne l'ont pas bien saisi. Par contre, *c'était un bon groupe, qui avait beaucoup d'imagination*, et ils nous ont présenté à la fin, autre chose que leur... leur papier. *Ils nous ont présenté un jeu* : alors ils ont fait une sorte de Monopoly, enfin quelque chose comme ça, avec des cartes, *un boulot monstrueux*, distribution de cartes, et un jeu de dés. Le jeu consistait à fabriquer l'appareil. C'était bien dans leur idée, de démonter et de reconstruire l'appareil. Le but du jeu, c'était de construire l'appareil. Donc ils avaient... tu arrivais à une case... et ça leur permettait de répondre aux questions. A chaque case, il y avait une question, je leur avais dit, hein : "c'est bien de faire un jeu, mais il faut qu'il y ait, derrière, quelque chose de consistant". Et donc à chaque case, il y avait une question sur... « à quoi sert la pellicule ? », ou bien... Et, si le joueur tombait bien, il avait par exemple, une partie de l'appareil, et le but du jeu, c'était de l'avoir reconstitué... »

Le décalage entre le « boulot monstrueux » de réalisation du jeu final, et le sentiment que les élèves « n'ont pas saisi » la question physique fondamentale sous-jacente, éclate d'autant plus violemment en pleine lumière, si l'on ose dire, qu'il s'agit d'un groupe d'élèves identifiés comme excellents :

« Le TPE en lui-même, ne peut pas apporter certaines connaissances... Il faut, derrière... (s.e. *l'intervention d'un professeur en cours*). Ce qui est bien, c'est que ces élèves ont cherché ça, puis ensuite, effectivement... ça les aide à faire le premier pas qui... qui devrait être fait déjà, auparavant. Quand on dit : « il faut que les élèves se questionnent »... à mon avis, ce premier pas, il devrait être fait au collège, en principe ».

Les exemples supplémentaires ne manqueraient pas, dans l'ensemble de nos entretiens, pour mettre en évidence l'un ou l'autre des malentendus dont nous venons de montrer l'importance dans la mise en œuvre difficile, mais pourtant très intéressante, des Travaux Personnels Encadrés des lycéens, pendant les trois dernières années, du moins dans les quelques établissements du Pas de Calais (Boulet et

---

<sup>19</sup> Equation fondamentale en optique permettant de situer les positions symétriques de l'objet et de l'image par rapport aux points focaux.

Delattre 2004)<sup>20</sup> auxquels s'est limitée notre recherche collective. L'expérience est loin d'être négative, au bout du compte : des groupes d'élèves se sont lancés dans l'aventure avec certains des enseignants que nous avons rencontrés, ils ont découvert leurs enseignants dans de nouveaux rôles (Delattre 2003a), ils ont eu moins peur de leur parler et de leur poser des questions. Certains ont même compris clairement la différence entre une recherche documentaire et une « vraie » recherche ; confrontés à la nécessité de sélectionner, hiérarchiser et « élaguer » des informations pour construire un exposé intéressant et compréhensible, en l'orientant par une question pertinente, ils ont acquis une compétence qu'aucun enseignant, quelle que soit la discipline qu'il enseigne, et le niveau auquel il enseigne, ne saurait dénigrer. Que les réalisations présentées à l'évaluation soient apparues parfois très modestes et imparfaites ne peut donc pas être brandi comme une preuve de la vanité et de l'inefficacité d'un tel dispositif pédagogique. Nous espérons avoir montré que, malgré les difficultés signalées et les malentendus, les Travaux Personnels Encadrés des lycéens donnaient le temps (dont tous nos interlocuteurs déplorent la très grande lenteur) de conquérir une certaine autonomie par rapport au savoir et au travail scolaires, et qu'ils créaient un espace nouveau d'échanges et d'expériences.

**Marie-Hélène BOULET**  
IUFM Nord — Pas-de-Calais  
**Joëlle DELATTRE**  
Université Charles de Gaulle — Lille3  
**Michèle SAGOT**  
Lycée Darchicourt, Hénin-Beaumont

**Abstract :** Through a dozen of teachers' recorded words that we have taken down for both last years, compared with those of the ten pupils' teams we met during the year 2000, the issue of this paper will be to investigate on the reality of boys' and girls' working at the secondary school (17-19 years old), within the framework of a new educational device paradoxically called « managed personal works ». While bringing out the misunderstanding which, as for us, characterize the hard running of this device, the purpose is also to show some interesting changes in the relation to knowledge and school work, owing to the actually produced works.

**Keywords :** Managed personal work at secondary school, autonomy, interdisciplinarity, oral.

---

<sup>20</sup> En réalité, nos entretiens ont élargi notre investigation à quatre établissements à partir desquels nous avons d'ailleurs tenté de définir une typologie.

**Bibliographie**

- Barrère A. (2002) *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Boulet M.-H. & Delattre J. (2003) « Les TPE : une autre manière d'apprendre pour les élèves, et pour les enseignants ? » — *Repères IREM* 52 (43-58).
- Boulet M.-H. & Delattre J. (à paraître) « Place de la discussion en TPE » — Colloque *La discussion en éducation et en formation*, Montpellier (mai 2003).
- Delattre J. (2003a) « Enjeux et limites de la responsabilisation des élèves dans la mise en place des Travaux personnels encadrés au lycée » — Symposium *Intégration scolaire et stratégies juvéniles*, 4<sup>e</sup> Congrès international de l'AECSE (5-8 sept. 2001) Actualité de la recherche en éducation et formation. Actes sur CD-Rom.
- Delattre J. (2003b) « Exercice de la liberté et de la créativité en milieu scolaire ordinaire, dans le cadre du dispositif « travaux personnels encadrés » (TPE) au Lycée » — Colloque *Utopies et pédagogies*, Walderbach (27-29 mai 2002). Actes sous presse.
- Meirieu P. (1985) *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF .
- Rayou P. (1998) *La cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan.
- Sagot M. & Fossaert D. (2003) « Astronomie et travail personnel encadré au lycée » — *Aster* 36 (171-186).