

Nouveaux dispositifs didactiques au collège et au lycée : raisons d'être, fonctions, devenir

Yves Chevallard
IUFM d'Aix-Marseille

I. LES EVOLUTIONS DE LA FORME SCOLAIRE

1. Du régent au professeur : le dépérissement de l'étude

1.1. Une formation par l'étude

Traditionnellement, la *formation scolaire* a été, pour l'essentiel, une formation *par l'étude*, même si elle ne s'est jamais entièrement réduite à l'étude – au XVIII^e siècle, la formation donnée dans les collèges de jésuites fait ainsi une place importante à la *pratique* du théâtre. Dans un tel cadre, l'élève est d'abord un *étudiant* (au sens premier du terme : celui qui étudie) et le professeur – qui, selon l'origine latine de ce mot, *se déclare expert* de la discipline étudiée – est d'abord un *directeur d'étude*. Dans l'organisation didactique des collèges d'Ancien Régime, ainsi, la *classe*, où les élèves se retrouvent devant le professeur, n'est en fait qu'un relais entre deux périodes passées « en étude ». Pour l'essentiel, le professeur y fait réciter les leçons, rend les copies corrigées des jours précédents, puis dicte de nouveaux devoirs à faire, avant de consacrer un temps à la traduction d'une page de latin ou de grec que les élèves ont dû préparer à l'avance. La classe terminée – elle dure alors deux heures –, les élèves retournent en étude : la classe « contrôle donc le travail de l'étude et fournit pour l'étude de nouveaux matériaux » (Mayeur 1981, p. 503).

Le *travail personnel des élèves* est ainsi au cœur de la formation scolaire. Cette organisation de l'étude, traditionnelle, suppose de longues heures de travail solitaire de la part de l'étudiant. En 1876 encore, précise l'historien Antoine Prost, « les lycéens, qui se lèvent à 5 h ½ pour se coucher à 8 h ½ en hiver, passent 7 h ½ en étude (6 à 7 ½, 10 à 12, 1 ½ à 2 ½, 5 à 8) contre 4 h seulement en classe (8 à 10, 2 ½ à 4 ½). Les externes eux-mêmes s'inscrivent souvent à l'étude et n'échappent qu'à celle qui précède la classe du matin. L'étude est plus importante que la classe » (Prost 1968, pp. 50-51). Le primat de l'étude (hors de la classe) sur la classe est même, en certaines institutions, poussé à l'extrême. Ainsi en allait-il encore, au milieu du XX^e siècle, dans cette institution qu'a décrite, sous le nom de « cours H. », le psychanalyste et homme de lettres J.-B. Pontalis (1994, pp. 11-12).

... à cinq ans, je fus inscrit au cours H. Cet établissement devait sa réputation à un dispositif très particulier, comportant plusieurs éléments. J'ignore si, dans l'esprit de ses créateurs – peut-être vaudrait-il mieux dire : de ses ingénieurs – les divers éléments du dispositif étaient délibérément combinés. Pour moi, ils le furent et le sont restés.

1. Nous n'étions convoqués qu'une fois par semaine, le matin pour un cours de deux heures.

2. À la fin du cours nous était remis un bref document ronéoté, appelé la « feuille », prescrivant avec une impeccable précision les devoirs, exercices, leçons, lectures que nous devions faire à la maison pendant l'intervalle, guidés, surveillés, instruits par nos répétitrices privées ou, pour les moins fortunés, par nos mères.

3. Mères et répétitrices assistaient au cours, séparées des élèves par une mince barrière. Elles n'étaient pas autorisées à intervenir mais se manifestaient parfois bruyamment par des soupirs, des exclamations, plaintives ou indignées, devant nos défaillances, nos étourderies [...].

4. Une même institutrice – pour nous, M^{lle} Haussoye – nous régentaient de la onzième à la septième incluse.

5. Pendant le cours, rien ne nous était enseigné (c'est pourquoi j'hésite à l'appeler cours). Ce que nous apprenions, nous l'apprenions à la maison, à condition de suivre à la lettre les prescriptions de la « feuille ». La séance hebdomadaire était en réalité un examen et même une sorte de concours. Nous étions en effet classés à l'issue de chaque séance [...]. Nous nous séparions après la proclamation des résultats pour ne nous retrouver que la semaine suivante. Nos amis se recrutaient ailleurs. Là, nous n'avions que des concurrents.

1.2. Le cours magistral et l'avènement du professeur

Dans la classe même, il n'y a longtemps rien qui ressemble à ce qu'on peut appeler un cours magistral : « l'exposé du professeur, rarement autonome et suivi, est subordonné aux textes qu'il explique » (Prost 1968, p. 51). Mais autour de 1880 s'opère un basculement pédagogique qui, au primat du temps passé en étude, va substituer le primat du *cours magistral*. La population des professeurs des collèges et des lycées se modifie fortement : la plupart des nouvelles recrues, titulaires de la licence ou de l'agrégation, sont passées par l'enseignement supérieur ; la classe, jusque-là simple point de rendez-vous entre deux périodes en étude, devient le lieu où le professeur témoigne de son « expertise » par le moyen du cours magistral.

Pour autant, le cours magistral ne cesse pas d'être une pièce dans un système d'ensemble voué à l'étude. En principe, il porte sur un thème neuf, dont il amorce l'étude ; au lieu de laisser l'élève découvrir par lui-même la matière à étudier dans tel ou tel traité pour ensuite l'interroger en classe, le professeur, par le moyen du cours magistral, « montre » aux élèves la matière qu'ils auront, à partir de ce moment-là, à étudier, et cela durant tout le temps qui courra jusqu'au prochain cours magistral : il leur *enseigne* cette matière – le latin *insignire* signifie « indiquer, désigner » (l'espagnol *enseñar* signifie encore aujourd'hui à la fois *montrer* et *enseigner*). Le cours magistral est ainsi l'analogue, dans le processus d'étude, de ce qu'est la reconnaissance de l'étape du lendemain dans le tour de France : lorsque celle-ci a été faite, l'étape reste encore à courir ! Au sortir du cours magistral, l'élève est censé avoir été préparé de manière minimale, mais utile, et peut-être cruciale, à s'adonner, en étude ou ailleurs, à l'étude de la matière présentée et analysée par le professeur – ce qu'il fera hors la présence de ce dernier, éventuellement avec l'aide d'autres formateurs (répétiteur, précepteur, etc.). Ainsi, lorsque le cours s'achève, l'étude *stricto sensu* peut commencer ! Le cours magistral est, à l'origine, un dispositif didactique concrétisant une technique d'étude spécifique, qui suppose, en deçà et au-delà, *un important travail de la part de l'élève*, même si le traité ou le manuel de tel ou tel auteur est remplacé maintenant par le *cours du professeur*.

Dans un deuxième temps, cependant, cette technique d'étude tend à ne plus être comprise. Les dispositifs auxiliaires de la classe, telles les *études surveillées*, disparaissent. La séance en classe, dont le cours du professeur constitue le temps fort par excellence, est supposée *pourvoir à l'essentiel*. Dans l'imaginaire professoral, le professeur devient l'unique aide à l'étude, censé tout apporter et dont l'élève est censé tout recevoir. Le manuel devient même, en bien des cas, un « rival », que le professeur dénigre : contrairement aux usages anciens, les élèves n'étudient plus *dans* le manuel. Le cours magistral n'est plus même assumé dans sa fonction *inaugurale*, et devient alors simple « cours dicté », pratique traditionnelle que même

la réforme de 1890, pourtant si réactionnaire, avait tenté de proscrire, comme l'indique ce passage de l'*Instruction générale* relative aux sciences :

On recommande tout particulièrement aux professeurs de s'attacher à bien faire comprendre les démonstrations et la liaison des faits, *et de ne point dicter leur cours*. Ils pourront, s'ils le jugent convenable, mettre entre les mains des élèves un texte autographié ou un livre qui les dispense de développer personnellement toutes les parties du cours.

Bref, il se produit une « prise du pouvoir didactique » de la part des professeurs, et, corrélativement, une forte réduction de *l'espace de l'étude*, qui est censé désormais tenir tout entier, ou presque, dans *l'espace de la classe*. En quelques décennies, la figure du professeur devient ainsi, pour longtemps, *la seule légitime dans l'organisation didactique scolaire*. En 1867 les professeurs des collèges communaux, appelés jusqu'alors *régents* parce qu'ils dirigeaient l'étude plus qu'ils ne professaient un savoir (*regere* signifie en latin « diriger »), sont désormais appelés *professeurs*, même si leur qualification ne change guère dans l'immédiat (ils n'ont souvent que le baccalauréat, alors que, en lycée, le chargé de cours doit avoir la licence, et le professeur titulaire, l'agrégation). Parmi les professeurs de lycée, les agrégés deviennent bientôt majoritaires, l'agrégation fournissant chaque année plus de la moitié des 200 nouveaux professeurs nécessaires. Les licenciés, qui ne trouvent plus de place dans les lycées, refluent vers les collèges : ceux-ci, qui comptaient 78 % de professeurs non licenciés en 1876, n'en compteront plus que 33,4 % en 1909. Ce développement retentit aussi sur un personnage mineur mais non sans importance dans l'organisation traditionnelle de l'étude scolaire : le *répétiteur*. Les répétiteurs pouvaient jusque-là, une fois titulaires d'une licence, accéder au professorat. « Méprisés des professeurs, moqués par les élèves, exploités par l'administration » (G. Vincent, cité in Prost 1968, p. 355), ils doivent renoncer, à la fin du siècle, à une telle promotion : en 1898, plus du tiers d'entre eux ont une licence, mais ils n'en sont pas moins condamnés à surveiller les dortoirs... Le ministère va tenter, après qu'ils se seront organisés en 1882, de modifier leur situation, d'abord par une circulaire de 1891 qui essaye, sans succès, de les associer à l'enseignement ; ensuite, en 1909, en créant à leur intention la fonction de « professeur adjoint », censée fournir un débouché aux répétiteurs licenciés, et ouvrant, au choix ou à l'ancienneté, sur la fonction de professeur de collège. Le problème des répétiteurs ne sera finalement résolu que par le vide, avec la création du corps des surveillants d'internat (qui deviendront « maîtres d'internat » après la Première guerre mondiale), puis de celui des surveillants d'externat, auxiliaires qui, contrairement aux répétiteurs, n'auront plus que des fonctions de surveillance et de discipline, et non d'aide à l'étude.

2. Une réaction longuement impuissante : les « méthodes actives »

2.1. L'incompréhension moderniste et l'orientation « activiste »

La prise de pouvoir des professeurs est corrélée avec l'oubli collectif du bon usage d'une technique didactique qui donnait sa juste place au cours magistral. Bientôt la fiction prévaut que, au sortir d'une séance en classe, et donc à l'issue d'un cours magistral, les élèves doivent avoir « compris » – et doivent même « maîtriser » – la matière présentée : objectif bien entendu non prévu à l'origine (il s'agissait seulement d'*enclencher* l'étude), et pari impossible et pour les élèves, et pour le professeur. Ne réalisant pas les fonctions didactiques qu'on en était venu à lui assigner, le cours magistral ne pouvait plus apparaître que comme un instrument didactique peu efficace, voire contre-productif, accusé de susciter la « passivité » des élèves, lesquels, dans le même temps, désapprennent collectivement l'effort tout à la fois physiologique (nerveux, musculaire, etc.) et psychologique que suppose la rude discipline

imposée à l'acteur d'un cours magistral *en position d'élève*. Une telle situation va conduire à la disparition progressive du cours magistral, ou plutôt du cours dicté, dont une circulaire du 26 septembre 1922 rappelait encore l'interdiction en ces termes :

Les instructions jointes aux programmes de 1902 ont formellement interdit le cours dicté. Or, certains professeurs ne s'y conforment plus, puisque les familles se plaignent que, dans de nombreuses classes, les élèves passent la plus grande partie d'un temps précieux à prendre mécaniquement, sous la dictée, des centaines de pages dont la substance se retrouve dans les manuels qui sont à leur disposition. Ces professeurs manquent ainsi à leur rôle essentiel, qui est d'éveiller les intelligences, de les exciter, par l'interrogation répétée, à l'étude personnelle et à la réflexion, en même temps qu'ils se privent de leur moyen d'action le plus efficace en s'adaptant par leur parole à la diversité des esprits.

Après une longue résistance, le cours dicté finira par disparaître – plus ou moins tardivement selon les disciplines et les niveaux d'études. Dans la mesure où il ne pouvait satisfaire à lui seul les besoins didactiques des élèves, la pression des faits comme les injonctions de l'autorité ministérielle vont conduire à lui substituer une organisation didactique nouvelle, que symbolise le mot d'*activité*, ou plutôt, à l'origine, l'expression de *méthode active*. Au Primaire, Jules Ferry, parlant devant le congrès des instituteurs, avait dès 1880 préconisé « ces méthodes qui consistent, non plus à dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, mais à la lui faire trouver ; qui se proposent avant tout d'exciter et d'éveiller la spontanéité de l'enfant, pour en surveiller, en diriger le développement normal, au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites auxquelles il n'entend rien, au lieu de l'enfermer dans des formules dont il ne retire que l'ennui » (Plenel 1997, p. 185). Alors que l'activité d'étude avait jusque-là pour principal théâtre *l'extérieur de la classe*, la classe n'étant que le lieu où l'élève vient s'approvisionner en vue de l'étude, la classe va devenir le lieu par excellence de l'activité d'étude. Par rapport à la culture professorale traditionnelle, le changement est profond. Alors qu'il se bornait jusqu'alors à « fournir » la matière à étudier, et abandonnait à d'autres, et tout d'abord à l'élève, la charge de concevoir et de réaliser les gestes appropriés à son étude, le professeur doit maintenant *diriger l'étude* en direct, *in praesentia*.

2.2. Découvrir, apprendre, pratiquer les « méthodes actives »

Les textes officiels, si fermes soient-ils, n'ont d'abord, au vrai, que des exigences limitées : ainsi des instructions générales du 1^{er} octobre 1946, que l'on suivra ici à titre d'exemple. Tout d'abord, on cherche à redonner un espace à l'élève en lui redonnant la parole, au nom du passage à la « méthode active », « dont la valeur n'est plus guère contestée » :

C'est, pour employer un terme traditionnel, le « cours », ou la « leçon du maître » qui apporte et communique aux élèves les notions nouvelles qu'ils doivent acquérir. Il ne peut s'agir quelle que soit la classe, d'un enseignement *ex cathedra*, où le professeur a seul la parole ; un tel « monologue » est trop souvent sans portée. La pratique de la « méthode active » s'impose [...] : elle exige, pour donner son plein rendement, beaucoup d'application et peut-être une certaine virtuosité que l'expérience confèrera peu à peu. Le débutant aura parfois quelque peine à s'y adapter, mais il ne doit point se décourager devant les difficultés [...].

En quoi la « méthode active » change-t-elle véritablement le « cours » ? La première exigence est de faire diminuer le temps dévolu au « cours proprement dit », c'est-à-dire à l'avancée du temps didactique :

... il convient de réserver une fraction notable de chaque heure de classe au contrôle et à la mise en œuvre directe des notions acquises (récitations de leçons, recherche d'exercices, correction

des devoirs), donc, de limiter la durée du « cours » proprement dit, c'est-à-dire la présentation de notions nouvelles. Il ne peut être fixé, à cet égard, de règle précise ; l'essentiel est que le temps consacré aux « exercices » ne soit pas excessivement réduit.

La même injonction est reprise ailleurs :

... une bonne part de l'activité des élèves doit être consacrée à l'étude et à la recherche de la solution de « problèmes », depuis le simple exercice d'application proposé pour illustrer un théorème, pour rendre vivante une formule, jusqu'au « devoir », exigeant un effort plus personnel, rédigé hors de la classe et donnant lieu ensuite à un compte rendu précis et détaillé.

Appelés par le souci de donner un rôle actif à l'élève *dans la classe même*, les exercices faits en séance sont une relative nouveauté que le texte nomme, maladroitement, *exercices improvisés*, ce qui oblige alors à donner cette précision :

Les exercices « improvisés » (pour les élèves) doivent faire l'objet d'une préparation de la part du maître ; ils ne seront profitables qu'à cette condition ; leur choix doit permettre de saisir, sous leurs différents aspects, les initiatives à prendre pour mettre en train, pour conduire un raisonnement.

Mais la direction de l'étude d'un exercice « improvisé » est alors une tâche relativement neuve, pour laquelle le texte de 1946, qui proscrit la « méthode d'autorité » au profit d'un « esprit libéral », doit donner quelques recommandations :

... une question étant à résoudre, on acceptera, dans les tâtonnements de la recherche, toute idée raisonnable ; on comparera les démarches possibles ; on montrera comment l'on fixe son choix ; on fera comprendre la nécessité d'une mise au point ; on guidera peu à peu vers une solution harmonieuse et satisfaisante, dont on fera apprécier la valeur.

Le « cours proprement dit », lui-même, une fois ramené à ses justes proportions, doit permettre « la participation constante des élèves », qui devront prendre part « à l'élaboration du "cours", c'est-à-dire à l'exposé et à l'application des questions nouvelles », ce qui ne présente pas de difficultés insurmontables, du moins « si le professeur sait partir de l'expérience accessible à l'enfant, enchaîner les faits dans une progression naturelle, élargir peu à peu le champ des acquisitions, construire logiquement un édifice solide et harmonieux ».

Au vrai, ces instructions tentent de définir, en la matière, un juste milieu. D'un côté, en chaque classe, « un livre sera mis entre les mains des élèves », mais on ne doit pas revenir à une « pédagogie de régent », et, en pratique, « il ne faut point qu'une leçon soit donnée dans un manuel sans qu'elle ait été expliquée, commentée et comprise en classe ». Dans ce sens, encore, « il va de soi que [...] les élèves ne doivent, sous aucun prétexte, garder leur livre ouvert sous les yeux pendant que le professeur expose une question [...] ». D'un autre côté, bien sûr, le cours dicté « est à proscrire », ainsi que « la prise de notes "à la volée" par les élèves cherchant à enregistrer la totalité d'un exposé ». Pourtant « cette interdiction n'empêche pas la dictée d'un résumé ou d'un texte bref destiné à modifier ou à compléter, sur quelque point, la rédaction d'un livre ». Le texte ajoute : « Une telle dictée, qui doit toujours être courte, constituera d'ailleurs un exercice actif et profitable si elle est présentée comme une mise au point, faite en commun, de la question traitée ».

L'organisation de l'étude préconisée sait en outre faire sa place au travail d'équipe. Ainsi, à propos des révisions de fin d'année, le texte note que « ce travail peut être rendu plus attrayant et plus fructueux par la constitution de petites équipes d'élèves, dont chacune reçoit la charge d'exposer une question déterminée, en présentant en même temps quelques exercices d'application imaginés ou choisis par elle ». Plus généralement, le travail en équipe pourra être envisagé, même si, « en l'absence d'une tradition ou d'une expérience déjà assise », il convient de se montrer prudent : « ... il paraît préférable de ne constituer d'équipes qu'en vue de l'accomplissement d'une tâche nettement limitée : étude d'une question exigeant une certaine documentation et que l'équipe devra exposer à l'ensemble de la classe ; recherche de la solution d'un problème présentant quelque difficulté ; préparation d'un travail de révision ; confection de modèles de géométrie ; rédaction d'un formulaire ; organisation d'une bibliothèque de classe [...] ». Ce travail en équipe trouve en fait sa place à l'occasion des *séances de travail dirigé*, en classe, qui, « bien préparées et bien conduites », sont l'occasion pour le professeur « d'étudier les réactions et les comportements de chacun devant une tâche proposée et de donner, individuellement, les conseils appropriés ». Le travail du professeur se fait ainsi plus complexe, plus riche aussi, et le texte indique à ce propos :

On ne saurait trop insister sur l'importance que doit attacher le professeur à la préparation de chacune de ses classes. Bien plus que l'enseignement *ex cathedra*, la pratique de la « méthode active » rend nécessaire une mise au point préalable de ce qui sera fait par le maître et de ce qui sera demandé aux élèves. Il faut prévoir dans le détail : la matière de la leçon nouvelle ; la nature et la forme des questions qui solliciteront, au cours d'un exposé, la participation de la classe ; l'énoncé bien choisi, des exercices d'application, des calculs numériques, le texte, soigneusement étudié, du devoir.

II. STRUCTURER INDEFINIMENT L'ESPACE DIDACTIQUE ?

1. Incertaines (re)découvertes

1.1. *Résurgences et confusions*

Pour moderne qu'elle paraisse, l'évolution impulsée par les textes officiels conserve bien des traits traditionnels : le devoir, reste de l'ancienne organisation didactique, où il était tout, rythme toujours la suite des séances ; au contraire, les « exercices » et « problèmes » en classe restent encore un peu étrangers aux usages, au point que leur mention appellent les guillemets ; quant au « cours proprement dit », il précède toujours exercices, problèmes et devoirs (puisqu'il livre les notions nouvelles que ceux-ci mettront en jeu), alors que la même expression – « le cours proprement dit » – désigne aujourd'hui la *synthèse*, qui, par définition, vient *après*. Mais à partir de là, sur un demi-siècle, une évolution va enrichir tout ensemble le travail demandé au professeur et le complexe des dispositifs didactiques, nouveaux ou renouvelés, qui, dans la classe ou à côté de la classe (mais *dans* l'établissement), chercheront à « casser » la classe-cours magistral : travail en demi-classe, travaux pratiques, tutorat, modules, études surveillées, etc. Cette évolution sera souvent vécue douloureusement par ceux pour qui le professeur était un expert « enseignant » et rien que cela, et pour qui le cours magistral apparaissait comme le signe distinctif indépassable du professorat. Mais elle amorce un mouvement, *qui se poursuit*, de *reconstruction de l'espace de l'étude* – dans la classe même, dans l'établissement, et au-delà.

La « formule » de cette reconstruction est au reste simple et univoque : dans les organisations didactiques anciennes, l'étude dans la classe même est des plus limitées, comme l'indique

l'usage métonymique du verbe *étudier* – on étudie quand on n'est pas en classe. En classe, l'élève est en attente : on l'évalue, on lui fournit matière à étudier. Il ne devient actif qu'*après* la classe : c'est alors en effet qu'il effectue, éventuellement dans la compagnie de quelque camarade d'étude ou de quelque aide à l'étude (parent, précepteur, répétiteur, tuteur, etc.), les gestes didactiques qui donnent son contenu concret au fait d'étudier. Le principe de la « méthode active » consiste alors simplement à *amener dans la classe*, sous la direction du professeur, les gestes de l'étude existant jusque-là en quelque sorte à l'état naturel à *l'extérieur de la classe*. Pour cela, rien ou presque de ce qui, dans le texte de 1946, apparaît nouveau *dans la classe* n'est *absolument* nouveau. Lorsque, à propos des révisions de fin d'année, on y évoque des équipes d'élèves qui auraient mission « d'exposer une question déterminée, en présentant en même temps quelques exercices d'application imaginés ou choisis par elle », la référence se fait à des tâches didactiques (rédaction de fiches de cours, recherche d'exercices supplémentaires) traditionnellement accomplies par les (bons) élèves, mais *hors du regard du professeur*.

1.2. Figements scolaires et intelligence didactique

L'observation précédente a une seconde conséquence, trop souvent ignorée. Le caractère actif de la classe n'a pas *a priori* d'objet privilégié. En d'autres termes, *tout* dans l'étude peut faire en classe l'objet d'une « activité ». L'exemple du « cours » est à cet égard significatif : l'institutionnalisation elle-même, qui plus que toute autre chose doit demeurer sous le contrôle du professeur, peut être accomplie *de concert* avec les élèves, ceux-ci proposant par exemple le contenu de la *synthèse* que le professeur, finalement, accrédiitera. Pourtant, alors que, dans la perspective initiale, c'était ainsi *l'ensemble* des moments de l'étude qui était appelé à être vécu en classe dans des formes « actives », les « activités » tendent bientôt à n'assumer que des fonctions didactiques particulières, alors même que, à leur tour, elles en viennent à coloniser la classe – en sorte que, par exemple, la synthèse relative aux activités menées à bien dans la classe prend aujourd'hui, trop souvent, des formes évanescentes.

En même temps, le retard accumulé par la culture didactique scolaire pousse à identifier l'étude à des formes didactiques stéréotypées, tel l'exposé magistral, hors desquelles il semblerait qu'on soit condamné à renoncer à l'étude, pour s'en tenir, faute de mieux, à la « simple pratique » ou au loisir. Au cours de ces dernières années, de fait, on observe la mise en avant, au sein de l'établissement, d'activités de formation – sinon de loisir – qui ne sont plus guère regardées comme des activités *d'étude*. Or aucune activité – aller au cinéma, par exemple – n'est *intrinsèquement* « de loisir » ou « d'étude » : c'est l'institution où elle se déroule, et donc en particulier les acteurs de l'activité eux-mêmes, qui lui donnent tel statut ou tel autre. L'oubli, naïf ou intéressé, de ce fait conduit alors à la « dédidactification » de la formation scolaire. De simple état de fait, ce processus pourrait tendre aujourd'hui à s'imposer comme une *norme*, du moins au primaire, où, à l'enseigne des « rythmes scolaires », s'est développé tout un mouvement visant à consacrer les après-midi à ce qu'on a cru pouvoir nommer parfois les « disciplines sans cartable ». Il importe évidemment de souligner qu'aucune discipline n'est *intrinsèquement* une discipline « sans cartable » – qui se pratique, mais ne s'étudie pas –, mais que *toute* discipline peut donner lieu à (au moins) *deux* types de rapport – de simple pratique, et en particulier de simple loisir, ou d'étude.

Sans doute le changement évoqué ici peut-il être regardé, en partie au moins, comme une réaction au fait que, au cours de longues décennies, l'École a promu quasi exclusivement un rapport d'étude aux disciplines scolaires traditionnelles (mathématiques, français, etc.), lesquelles pâtissent aujourd'hui de cet enfermement didactique prolongé. Mais l'attrait pour le

non-didactique (la « simple pratique ») semble être l'effet de la difficulté à penser la diversité *potentielle* des formes didactiques, qui conduit à identifier de manière restrictive le didactique avec les formes de l'étude les plus typiquement scolaires. Une telle identification interdit notamment de reconnaître les formes d'étude « nouvelles » qui, malgré le refus parfois pesant de toute altérité didactique, infiltrent l'École avec une rare persévérance. Les « activités de l'après-midi », par exemple, pourraient-elles participer de l'étude, ou bien au contraire méritent-elles d'être impitoyablement ostracisées, comme y invitent certains intégristes de l'instruction-et-seulement-l'instruction ? Plusieurs parmi eux, qui ne sont pas incultes, seraient en tout cas étonnés de découvrir l'identité de l'auteur des lignes qui suivent (cité *in* Mialaret 1997, p. 89) :

Je suppose, d'une façon très schématique, que tous les enfants suivraient les mêmes classes le matin et que, l'après-midi, il y aurait des activités libres. Entendons-nous bien : pas seulement des activités de loisir, mais des activités entre lesquelles les enfants devront choisir, activités prenant de plus en plus de consistance et devant aboutir, vers la période de 16 à 17 ans [...], à une orientation véritable qui les dirigerait vers des études plus spécialisées.

Car, pour l'auteur cité, manifestement, il n'y a pas incompatibilité de nature entre *activité* et *étude*. Les activités de simple pratique *peuvent* participer de l'étude, même si elles n'en participent pas *nécessairement*. Ici propédeutique pratique, elles préparent l'étude de longue main, et finiront par la rejoindre en prenant toujours plus de « consistance ». À cette leçon d'intelligence didactique que nous donne ici le psychologue Henri Wallon (1879-1962) – puisque de lui il s'agit –, on mesure la dangereuse naïveté d'une attitude qui, à force d'assigner le didactique à résidence dans des formes convenues mais insuffisantes, empêche de poser le *problème des formes didactiques adéquates*. Or c'est à ce problème que le professeur est constamment confronté. Et c'est ce problème que l'on retrouvera en filigrane dans les développements qui suivent.

2. Le territoire du professeur et sa reconquête

2.1. L'évolution postulée du rôle des enseignants

L'état de dépérissement didactique du système éducatif a pu être décrit dans les termes suivants par l'un de ses meilleurs connaisseurs (Prost 1992, p. 17) :

... le travail des élèves ne fait pas l'objet d'une attention assez sérieuse. L'institution se soucie d'organiser les cours, elle en fixe le temps et l'espace. Mais elle n'organise pas le travail des élèves : il n'a ni lieu, ni temps. Ou plutôt, il est rejeté aux marges de l'institution : des permanences peu studieuses, des centres de documentation surchargés, du temps « à la maison », sans soutien et sans guide. Ce qui ne peut donner de bons résultats, comme en témoigne l'importance prise par les petits cours. Quand les deux tiers des élèves prennent des cours particuliers dans une matière, c'est bien le signe que le cours ne suffit pas, et qu'il faut organiser le travail des élèves. L'enseignement français pratique, en ce domaine, une politique d'ignorance hypocrite.

Parce qu'il tend en général à imposer une organisation didactique fondamentalement *monotechnique* (devoir écrit ou cours dicté hier, activités aujourd'hui...), le champ des métiers du didactique a en quelque sorte organisé – avec la longue domination du cours magistral – un dépérissement relatif de la culture de l'étude et des savoir-faire et savoirs didactiques. En quoi, par exemple, peuvent consister le *tutorat* ou les *études encadrées* ? En quels types de tâches, accomplis selon quelles techniques, les praxéologies didactiques

correspondantes se déclinent-elles ? À cet égard, les textes officiels sont fréquemment fort en avant des pratiques qu'ils entendent faire évoluer ! Au lycée, hier comme aujourd'hui, ils imposent aux professeurs de proposer à leurs élèves, et cela *fréquemment*, des travaux individuels de rédaction, et en particulier des exercices d'*analyse critique de textes*. Pour la classe de seconde, ils précisent ceci :

Le professeur choisit des travaux de nature variée, allant de la rédaction de solutions de problèmes ébauchés en classe jusqu'à la rédaction après recherche collective ou non d'un problème construit en vue d'un résultat significatif (au niveau considéré), en passant par la résolution d'exercices d'applications, la construction de figures, le compte rendu et l'analyse d'un texte mathématique (adapté au niveau), l'analyse de documents de la vie courante, la production d'un document construit avec un logiciel... L'imagination et la liberté du professeur peuvent ici s'exprimer pleinement dès l'instant qu'il poursuit les objectifs de formation qui lui ont été soumis. C'est à cette occasion qu'il pourra adapter la nature, le niveau de ces travaux, et l'exigence qui y est attachée à la progression générale, mais aussi aux besoins qu'il aura relevés chez chaque élève.

On voit ainsi l'étendue des *compétences didactiques attendues* aujourd'hui des professeurs ! Le problème est bien entendu que certaines des pratiques didactiques prescrites n'existent à peu près pas dans les classes françaises actuelles. Une telle situation mérite commentaire. Pour diriger des « analyse critiques de textes », comme pour bien d'autres types de tâches, les professeurs ne disposent pas, aujourd'hui, d'au moins une *technique* relativement fiable et assez facilement maîtrisable : la condition est en elle-même suffisante pour que les tâches correspondantes ne soient pas accomplies. Par quels gestes faire produire par des élèves de seconde ou de terminale une analyse critique d'un texte mathématique ? Comment organiser un dispositif adéquat à une telle production ? En quoi, d'ailleurs, peut consister une telle « analyse critique » ? Comment et selon quels critères l'évaluer ? Autant de questions auxquelles un professeur *de mathématiques* ne saurait trouver aujourd'hui de réponse institutionnellement autorisée. On notera qu'un tel constat – l'absence *objective* d'une technique idoine pour accomplir un certain type de tâches – est souvent regardé par les professeurs comme dénonçant un manque *subjectif*, ce que traduisent, en creux, les murmures protestataires, traditionnels en pareilles circonstances, selon lesquels « on n'a pas été formés pour ça ». Par contraste, la notion de technique employée ici a une vertu d'objectivation, libératrice par rapport aux idiosyncrasies, réelles ou supposées, des individus.

L'absence de technique, pourtant, n'est pas tout. Plus d'un professeur de terminale, sans doute, pourrait justifier en ces termes l'oubli du type de tâches évoqué ici : « Je dois préparer mes élèves au bac, et ce n'est pas ce qu'on leur demandera. À quoi servirait-il de leur faire produire des "analyses critiques de textes" ? Je n'en vois pas l'intérêt ! » Ce qui manque, en effet, c'est l'indication des *raisons d'être* de ce type de tâches, qui ferait connaître aux professeurs, aux élèves, à leurs parents même pourquoi il serait pertinent de lui donner droit de cité dans l'activité de la classe. Sans connaître la justification que pourrait avancer le rédacteur du texte officiel cité plus haut, on peut alors décrire ainsi la situation examinée : tout d'abord, une tâche globale de formation mathématique, tenue traditionnellement pour légitime et pertinente, est assignée au professeur ; le texte se réfère alors, mais *implicitement*, à une certaine *technique* pour accomplir cette tâche, technique qui implique, à *titre de sous-tâche*, l'organisation et la conduite de travaux de *rédaction*, et en particulier d'*analyses critiques de textes*. Tout cela peut être inféré des instructions officielles explicitement énoncées ; mais ce qui manque, c'est la justification de cette technique didactique, c'est-à-dire la *technologie* qui pousse en avant le type de tâches en question.

On voit ici comment s'organise la solidarité des manques : un type de tâches – par exemple « l'analyse critique de textes » – n'est pas (ou n'est plus) accompli parce qu'il découle de la mise en œuvre d'une technique – relative à une sur-tâche tenue encore pour légitime et pertinente : enseigner les mathématiques ! – dont la technologie n'existe pas (ou plus), et qui, en conséquence, apparaît non justifiée. L'exemple illustre bien quelques-uns des principaux aspects du *problème praxéologique du professeur* : non-motivation des types de tâches imposées, absence de techniques adéquates, manque de technologies éclairantes...

2.2. L'établissement comme territoire didactique

Le problème praxéologique du professeur doit être posé dans tout le « territoire » où le professeur est amené à intervenir. En première approximation, le système des tâches professorales laisse apparaître *deux* grandes composantes solidaires : la première est formée des tâches *de conception et d'organisation de dispositifs d'étude*, ainsi que *de gestion de leurs environnements* (un *dispositif* étant la composante *matérielle* d'une technique, par opposition à sa composante *gestuelle*) ; la seconde, des tâches *d'aide à l'étude*, et en particulier de *direction d'étude* et *d'enseignement*, dont l'accomplissement est appelé par la mise en œuvre, dans le cadre des dispositifs précédemment mentionnés, de techniques didactiques déterminées. La dichotomie précédente doit en outre être croisée avec la structure trichotomique du *territoire du professeur*, qui comporte essentiellement trois grands terrains : la *classe*, l'*établissement* (en dehors de la classe), le *système éducatif* (en dehors de l'établissement). L'évolution actuelle, imposée notamment par l'effort de reconstruction de l'espace didactique, se traduit en particulier par l'importance croissante des interventions des professeurs sur les deux derniers terrains, établissement et système éducatif, sans toutefois que la classe, qui est le « terroir » traditionnel de la profession, cesse d'être le lieu à la fois emblématique et fondateur de son action. À contre-fil de la tradition monoteknique, les tâches à la charge du professeur se sont ainsi multipliées en se différenciant.

Si le cœur de l'activité du professeur est aujourd'hui la classe, c'est pourtant l'*établissement* qui constitue la *cellule de base* du service public d'Éducation nationale : on sait que, au sein de ce service public national, collèges et lycées sont des *établissements publics locaux* qui jouissent d'une relative autonomie ayant pour clé de voûte le *projet d'établissement* (dont le principe est posé par l'article 18 de la loi d'orientation du 10 juillet 1989). C'est autour de l'établissement que se constitue la *communauté éducative*, entité également introduite par la loi du 10 juillet 1989, laquelle indique dans son article premier :

Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves.

La communauté éducative apparaît ainsi comme une institution extensive, à la personnalité un peu floue, et qui comporte, outre les élèves et les professeurs, un grand nombre de catégories de personnels – chef d'établissement et personnels de direction, d'administration et de service, conseiller principal d'éducation et surveillants, conseiller d'orientation-psychologue, documentaliste, infirmière conseillère de santé, assistante sociale scolaire, etc. À cette liste non exhaustive, l'article 11 de la loi d'orientation ajoute explicitement les *parents* :

Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement.

Le cadre d'ensemble que constitue l'établissement est important surtout par sa *structuration interne*, traditionnelle sans doute, mais dont une description formelle permettra de faire apparaître la grande *complexité*. Un premier niveau d'organisation est défini au plan national : il implique que l'étude scolaire d'une discipline D_k se réalise selon des cursus de formation qui se développent au long d'années successives, et se matérialisent dans des successions de (niveaux de) classes, C_1, \dots, C_m . Chaque « classe » C_j (sixième, cinquième, etc.) constitue un *niveau* d'un ou plusieurs cursus d'études, chacun de ces niveaux se réalisant, dans l'établissement, en une ou plusieurs « classes » C_{ij} de niveau i ($6^e_1, 4^e_3, 2^e_5$, etc.). Formellement, une classe C_{ij} est une *communauté d'étude* constituée par la donnée d'un collectif X_{ij} d'élèves, de disciplines D_k à étudier selon des *programmes d'étude* P_{ki} , de collectifs Y_{kij} d'aides à l'étude de D_k , dans chacun desquels figure (en principe) au moins un *professeur directeur d'étude*. En notant $\sum_k S(X_{ij}; Y_{kij}; P_{ki})$ la classe ainsi définie, on fait apparaître celle-ci comme le résultat de la « sommation », selon la variable k , d'un certain nombre de systèmes didactiques « disciplinaires », $S(X_{ij}; Y_{kij}; P_{ki})$, les *systèmes didactiques principaux* (SDP). Chacun de ces SDP est repéré par son niveau i et par la discipline D_k qu'on y étudie : ainsi, la « classe de mathématiques » au sein d'une « classe » $C_{ij} = \sum_k S(X_{ij}; Y_{kij}; P_{ki})$ n'est-elle pas autre chose que le SDP $S(X_{ij}; Y_{kij}; P_{ki})$, où P_{ki} est le programme de mathématiques de la « classe » C_i . Chacune des classes $C_{ij} = \sum_k S(X_{ij}; Y_{kij}; P_{ki})$ constitue une communauté d'étude *distincte* de niveau i .

On notera que, dans l'organisation actuelle des établissements secondaires, les communautés de niveau – l'ensemble des classes de quatrième, ou des classes de seconde, etc. – ont généralement un « coefficient d'existence » peu élevé. En outre, s'il existe marginalement, à côté des classes, des systèmes didactiques $S(X_i; Y_{ki}; P_{ki})$ relevant du genre *cours*, c'est-à-dire où l'on a $X_i \subset \bigcup_j X_{ij}$ (la chose n'est pas rare, par exemple, lorsque D_k est une langue étudiée par peu d'élèves), ce qui est à peu près inexistant, s'agissant de l'étude scolaire (sinon de la totalité de la *formation* proposée par l'établissement), ce sont des systèmes $S(X; Y_k; P_k)$ *interniveaux*, où X réunit des élèves de niveaux *différents*. L'organisation des études scolaires, non pas en *classes*, mais en *cours* avait été préconisée par Condorcet (1743-1794) dans son *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* présenté à l'Assemblée nationale les 20 et 21 avril 1792. En ce cas, la sommation se fait, non selon le collectif d'élèves, mais selon la discipline à étudier, le collectif des élèves variant dans les différents cours. Dans le projet de Condorcet, qui prévoyait 14 matières, chacune d'elles étant traitée par un professeur spécialiste, chaque élève avait le libre choix des matières à étudier, ce qui devait permettre des parcours de formation « à la carte ». Ce projet sera partiellement réalisé dans le cadre des *écoles centrales départementales* créées par la Convention en 1796, et qui disparaîtront quelques années plus tard avec la création des lycées par Napoléon. Très vite, en fait, une évolution s'était amorcée au sein même des écoles centrales : si les classes ne furent pas rétablies, trois « sections » furent créées, où l'on entrait (en principe) à 12, 14 et 16 ans ; en outre, le nombre de matières offertes fut réduit, les mathématiques ainsi que la physique et la chimie n'apparaissant plus que dans la deuxième section. Enfin, dans la pratique, deux filières de formation tendront à se dessiner, l'une « littéraire », l'autre « scientifique ». La parenthèse des écoles centrales refermée, l'organisation de l'étude par classes reprit le dessus, comme l'indique l'historien Antoine Prost (Prost 1968, p. 51) :

Dans les écoles centrales, où le cours était l'essentiel de l'enseignement [...], les élèves se groupaient de manière différente pour chaque cours, suivant leur niveau. Ce régime leur survécut parfois : on cite, sous l'Empire, au lycée de Bordeaux, des élèves qui suivent le cours de latin avec une classe et celui de mathématiques avec une autre. Mais, dès le Consulat, la classe devient un groupement stable et rigide.

La loi du 10 juillet 1989 introduit également, dans son article 14, la notion d'*équipe pédagogique*, expression qui renvoie *a priori* à une réalité délibérément polymorphe puisqu'une telle équipe est définie comme constituée « des enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ disciplinaire et des personnels spécialisés ». On peut, à cet égard, distinguer quatre grands types d'équipes pédagogiques : les équipes pédagogiques *de classe*, $\cup_k Y_{kij}$, formées par l'ensemble des personnels impliqués directement dans la gestion d'une classe C_{ij} déterminée (exemple : l'équipe pédagogique de 4^e) ; les équipes pédagogiques *de niveau*, $\cup_{k,j} Y_{kij}$, regroupement des équipes pédagogiques de classe relatives à un même niveau du cursus des études (exemple : l'équipe pédagogique de 4^e) ; les équipes *disciplinaires de niveau*, $\cup_j Y_{kij}$, sous-équipes des équipes pédagogiques de niveau constituées par les professeurs et autres intervenants éventuels dans une discipline donnée (exemple : l'équipe de mathématiques de 4^e) ; les équipes *disciplinaires d'établissement*, $\cup_{j,i} Y_{kij}$, formées de l'ensemble des professeurs et autres intervenants éventuels dans une discipline donnée (exemple : l'équipe d'histoire-géographie du collège). D'autres regroupements peuvent bien évidemment se révéler pertinents : ainsi pourra-t-on par exemple considérer la réunion des équipes pédagogiques relatives à deux niveaux successifs (exemple : l'équipe de français du cycle central). On ajoutera que les professeurs sont en outre censés travailler de manière étroite et permanente en collaboration avec un autre acteur spécifique de l'établissement, le *conseiller d'éducation*. Les textes officiels prévoient en effet que celui-ci « collabore avec les personnels enseignants », avec les objectifs suivants :

Échanges d'informations avec les professeurs sur le comportement et sur l'activité de l'élève : ses résultats, les conditions de son travail, recherche en commun de l'origine de ses difficultés et des interventions nécessaires pour lui permettre de les surmonter ; suivi de la vie de la classe ; collaboration dans la mise en œuvre des projets.

C'est donc dans ce système relativement complexe – l'établissement et sa communauté éducative, structurés en niveaux et en classes – que le professeur est conduit à intervenir. Mais même lorsqu'il intervient strictement dans les SDP dont il a la responsabilité, le professeur ne doit pas ignorer que ses possibilités d'action et le succès même de ses efforts dépendent en partie de conditions portant, non sur la classe elle-même, mais sur l'établissement : on sait qu'on parle, à ce propos, d'*effet « établissement »*. Celui-ci se concrétise notamment dans la création de dispositifs didactiques « locaux » ou dans l'interprétation « locale » de dispositifs didactiques externes aux SDP décidés au niveau du système éducatif. Par-delà l'influence personnelle de tel ou tel *leader* (chef d'établissement, cacique disciplinaire, etc.), la mise en place et le fonctionnement de ces dispositifs suppose alors un fondement à la fois solide et respectueux des personnes par le moyen d'un travail spécifique qui explicite des praxéologies *locales*, fournissant des techniques *clairement justifiées et intelligibles*, qui permettront à chacun de ne s'incliner que devant des raisons bien partagées, sans le contraindre à donner son aveu à l'opinion dominante du moment.

2.3. Systèmes didactiques principaux et systèmes didactiques auxiliaires

L'établissement est un dispositif didactique au sein duquel existent d'autres dispositifs didactiques, telles les classes C_{ij} : son efficacité repose en partie sur cette structuration interne et sur l'adéquation de celle-ci aux besoins didactiques des élèves. L'organisation en classes décrite plus haut n'est à cet égard qu'un résumé d'une organisation plus complexe, que l'on examinera rapidement. Une classe n'est pas elle-même *un* système didactique, mais une

« sommation » de tels systèmes, les SDP : elle fournit le cadre dans lequel divers SDP peuvent vivre et fonctionner. D'autres dispositifs didactiques sont cependant nécessaires ; car, d'une manière générale, l'existence et le fonctionnement d'un système didactique S_0 supposent l'existence et le fonctionnement de *tout un ensemble* de systèmes didactiques, $A(S_0) = \{ S_0, S_1, \dots, S_n \}$, que l'on dira *associés* à S_0 . Un SDP est ainsi une « tête de réseau » pilotant – dans une certaine mesure – un ensemble de systèmes didactiques que nous dirons *auxiliaires* (SDA), qui vivent dans l'établissement ou hors de l'établissement. Un système didactique auxiliaire du SDP $S = S(X ; Y ; P)$ s'écrit sauf exception $S(X' ; Y' ; P')$ où $X' \subseteq X$ et $P' \subseteq P$; mais, alors que dans un SDP on a $Y \neq \emptyset$, dans le cas d'un système auxiliaire S' on peut avoir $Y' = \emptyset$ (on parlera en ce cas de système *autodidactique*). L'organisation de l'étude au niveau i se réalise ainsi à travers l'institution et le fonctionnement d'un certain nombre d'associations de systèmes didactiques $A(S)$, où S est un SDP. Ainsi, lorsque les élèves d'une classe C_{ij} de collège étudient une question de mathématiques $q \in P_{\pi i}$, où $P_{\pi i}$ est le programme de mathématiques de niveau i , tout ne se passe pas, en général, dans le seul SDP $S(X_{ij}; y_{\pi}; P_{\pi i})$, où y_{π} est le professeur de mathématiques de la classe C_{ij} : d'autres systèmes didactiques, mobilisant d'autres aides à l'étude, vont en principe se mettre à fonctionner...

Classiquement, hors de l'établissement, dans le cadre du « travail personnel de l'élève », fonctionneront ainsi des systèmes didactiques $S(x ; q)$, où $x \in X_{ij}$ étudie $q \in P_{\pi i}$ *en autonomie relative*, et aussi des systèmes $S(x, x' ; q)$, où deux élèves $x, x' \in X_{ij}$ travaillent ensemble, ou encore des systèmes $S(x ; y ; q)$, où y est, par exemple, l'un des parents de x , etc. Dans l'établissement, mais *hors de la classe*, et par exemple, au collège, dans le cadre du dispositif des *études dirigées* ou *encadrées*, se formeront aussi des systèmes didactiques $S(x ; q)$ ou $S(x ; y ; q)$, où $x \in X_{ij}$, l'aide à l'étude y n'étant pas nécessairement un professeur de mathématiques, ni même un professeur du tout, comme le précise le passage suivant de la circulaire de rentrée 2000 concernant le collège (BO n° 3 du 20 janvier 2000) :

Les études dirigées concernent prioritairement l'aide méthodologique : elles doivent être assurées par des enseignants, dont elles peuvent, le cas échéant, compléter le service. Les études encadrées sont destinées à des élèves plus autonomes dans leur travail : elles peuvent être assurées par d'autres personnels.

En réaction au processus de dépérissement de l'étude, l'effort de reconquête de l'espace didactique a conduit les responsables du système éducatif à créer divers SDA. Le dispositif le plus ancien, à cet égard, est, au collège, et pour les classes de sixième et de cinquième, constitué des heures dites de *soutien*, « destinées aux élèves en difficulté », et que les textes officiels présentaient naguère ainsi :

Un contingent horaire hebdomadaire de 0 à 6 heures sera ajouté à l'horaire global à l'effet de renforcer l'enseignement dans les disciplines ou groupes de disciplines choisis par l'établissement.

On voit ici que, contrairement à l'interprétation usuelle du mot « soutien » dans ce contexte, il s'agit là d'abord d'un dispositif de soutien *au SDP*, où se donne « l'enseignement », qu'il convient de « renforcer ». Dans la mesure en effet où – très normalement – le SDP ne permet pas de répondre de manière entièrement adéquate aux besoins didactiques d'un certain nombre d'élèves, il apparaît nécessaire d'apporter à ceux-ci une aide à l'étude complémentaire de celle reçue dans le SDP.

Plus largement, c'est une « nouvelle architecture du collège » qui a été définie et mise en œuvre depuis quelques années afin de multiplier les possibilités de SDA, et donc de « soutien » au SDP. Ainsi en va-t-il avec les *études dirigées* et *encadrées* généralisées à la rentrée 1996 en classe de sixième (BO n° 20 du 16 mai 1996) :

L'arrêté organisant les enseignements de sixième prévoit la mise en œuvre pour tous les élèves de deux heures au moins d'études dirigées ou encadrées au-delà de l'horaire d'enseignement. [...] Pour tenir compte de la diversité des élèves, il a été décidé de moduler les modes d'intervention et de distinguer études dirigées, confiées aux seuls enseignants et dont l'objectif est de favoriser l'acquisition de méthodes de travail personnel, et études encadrées, qui peuvent être animées par d'autres membres de l'équipe éducative ou des intervenants extérieurs et offrent aux élèves qui maîtrisent mieux ces méthodes la possibilité d'un travail autonome. [...] Les études constituent un facteur déterminant de réussite lorsqu'elles sont organisées sur la base d'un projet pédagogique global, impliquant fortement les enseignants et prévoyant une liaison étroite entre enseignements et études.

Dans la même classe, on doit, dans ces mêmes années, citer encore la création possible, laissée à l'initiative de l'établissement, d'un *dispositif de consolidation* à la définition plus ouverte :

... ce dispositif n'a pas à être généralisé : l'établissement peut préférer la mise en œuvre d'une pédagogie individualisée pour quelques élèves au sein de la classe. Le dispositif de consolidation se justifie lorsque les difficultés des élèves requièrent un ensemble de mesures pédagogiques, au-delà du soutien qui doit répondre à des difficultés ponctuelles d'acquisition. Il peut prendre deux formes :

- un dispositif intégré, où les élèves sont regroupés pour des enseignements ou des activités spécifiques mais appartiennent à des classes différentes qu'ils rejoignent pour des cours communs.
- une division différenciée, à petits effectifs, en général mise en place pour répondre à des difficultés globales d'apprentissage.

Le second choix, celui de créer une « classe de consolidation », est cependant soumis à des contraintes fortes (accord de l'inspecteur d'académie directeur des services départementaux de l'éducation nationale, accord des familles, etc.), et doit rester exceptionnel. La circulaire relative à la rentrée 1998 (BO n° 3 du 15 janvier 1998) renouvelle ces réserves et insiste sur la fonction de SDA – et non de SDP – normalement dévolue au « dispositif de consolidation » :

Le dispositif de consolidation, conduit par une équipe volontaire et fondé sur une approche concertée des disciplines, apporte une aide réelle aux élèves dont les acquis à l'entrée en sixième sont encore mal assurés. [...] Les dotations attribuées aux classes de sixième doivent permettre de faire fonctionner efficacement des groupes de consolidation afin d'éviter la constitution de classes de consolidation en autant de filières. L'isolement d'un groupe d'élèves en difficultés, même conçu pour répondre à leurs besoins spécifiques, est une situation moins favorable aux apprentissages. Il faut donc privilégier les dispositifs intégrés. La prise en charge globale d'un groupe significatif d'élèves qui connaît des difficultés, tant en termes de savoir que de socialisation, doit rester une exception.

En classe de cinquième existent de même des études dirigées, dont la circulaire déjà citée souligne que, pour les enseignants, « elles constituent un moment particulièrement favorable pour observer la façon dont les élèves organisent leur travail, pour s'assurer de leur compréhension des consignes et les aider à expliciter et vaincre leurs difficultés ». De fait, la participation à des études dirigées est, pour le professeur, un moyen privilégié de découvrir

l'élève dans son intimité didactique, en même temps que le système des exigences multidisciplinaires auquel il est soumis. D'une manière générale, la création de SDA inédits ou, comme ici, simplement résurgents sollicite en effet fortement, non seulement la culture et le savoir-faire didactiques des professeurs – et de tous les autres membres de la communauté éducative – mais aussi leur *imagination* et leur *inventivité* didactiques, nécessaires pour donner vie concrète aux dispositifs qu'évoquent ou invoquent les textes officiels. Ainsi en va-t-il encore avec le dispositif des *parcours diversifiés* en cinquième, lesquels, là encore, « peuvent être organisés soit sous forme de dispositifs transversaux aux classes, soit sous forme de classe à dominante – qui ne sauraient être des classes de niveau » (BO n° 20 du 16 mai 1996), et qui sont « des moments d'enseignement à part entière » voués à la mise en place de « démarches innovantes » (BO n° 3 du 15 janvier 1998) :

De telles démarches consistent à construire les apprentissages en détectant puis en valorisant les atouts des élèves, en s'appuyant sur leurs choix et leurs centres d'intérêt pour leur faire saisir le sens du travail scolaire et leur donner la curiosité et le goût d'apprendre puis de progresser, les aider dans le développement de leur sensibilité et la formation de l'esprit critique. Ces démarches innovantes, moments de développement de la transdisciplinarité et de la pédagogie de projet, se fondent sur les capacités d'initiative des établissements et la mobilisation des équipes tout en s'inscrivant pleinement dans les objectifs des programmes.

Le même processus de création de SDA associés au SDP existe en classe de seconde, dans des conditions de plus grande clarté, où il se concrétise par l'existence d'heures de travail en *module* mises en place à la rentrée 1992 au niveau de la seconde générale et technologique pour aider les élèves, à raison de trois heures par semaine, en français, mathématiques, langue vivante 1 et histoire-géographie. « L'enseignement modulaire », comme l'appellent encore les textes ministériels, conduit à faire travailler les élèves dans des groupes *plus réduits* que la classe ordinaire, ce qui rend possible – en principe ! – « une *aide individualisée pour tous* ». La principale différence avec les SDA « de soutien » se trouve dans le fait que les modules concernent *l'ensemble* des élèves de la classe, avec un objectif d'« élargissement des connaissances » pour les élèves « plus avancés dans certaines disciplines », et un objectif de « soutien » personnalisé « sur des apprentissages mal assimilés » pour d'autres élèves. À cela s'ajoute explicitement l'objectif d'acquisition et de développement de « méthodes de travail ».

Dans le cas des modules, de même d'ailleurs que dans le « dispositif de consolidation » de sixième ou les « parcours diversifiés » de cinquième, la notion de « soutien au SDP » se concrétise notamment par le fait qu'il s'agit là d'un SDA qui *n'a pas de programme d'études propre*, et que l'aide à l'étude qu'il doit permettre d'apporter doit l'être « dans le processus pédagogique normal de la discipline par l'enseignant ou l'équipe d'enseignants », les enseignements modulaires « ne [prenant] leur sens que par interaction avec les autres heures d'enseignement », c'est-à-dire en association avec le SDP. Il n'est pas inutile de rappeler, à cet égard, que le latin *modulari* signifie « régulariser » : les modules, et plus généralement les séances de « soutien » et autres SDA, ont en principe pour objectif de *moduler* le travail accompli dans le SDP, de lui apporter des *modulations*, de le *réguler* en permettant de donner un temps supplémentaire à l'étude. On soulignera en outre que les modules doivent permettre de moduler *aussi* le travail réalisé dans le SDP sur les « méthodes de travail » des élèves, soit donc sur leur praxéologie *didactique* – point sur lequel certains textes ministériels s'expriment de la manière la plus claire :

Les modules seront pour les professeurs l'occasion de proposer des activités propices à l'acquisition de méthodes de travail (personnel et en équipe), dont la maîtrise insuffisante est un facteur important d'échec [...]. Les élèves seront amenés à réfléchir à leurs habitudes de travail

et à prendre conscience de leurs modes d'apprentissage pour les améliorer, et pourront développer des capacités d'auto-évaluation.

D'autres SDA peuvent être créés *par l'établissement*, sur ses moyens propres ou dans divers cadres expressément prévus (PAE, actions soutenues par le Fonds d'Aide à l'Innovation, etc.). On trouvera ci-après (d'après Christienne 1994) quelques exemples de tels dispositifs didactiques.

Un premier type de SDA a pour objet d'aider l'élève dans son travail personnel et, dans le même temps, de l'aider à élaborer une praxéologie didactique adéquate – ce qui est particulièrement pertinent dans le cas d'élèves de sixième à l'autonomie didactique faible. Dans tel collège, dans le cadre d'une association d'intérêt public créée à cet effet – ce qui suppose la bonne volonté des personnels et des parents et l'accord du conseil d'administration de l'établissement – des « petits cours » sont organisés : les élèves concernés, sélectionnés dès leur arrivée en sixième, prennent l'engagement de venir, pour des séances d'une heure, deux, trois ou quatre fois par semaine. Réunis par groupes de six à douze, ils travaillent sous la direction d'instituteurs stagiaires, d'étudiants surveillants au collège et se destinant à l'enseignement, ou encore de parents compétents. Un autre type de SDA concerne, non des élèves en difficulté, mais des élèves ayant un projet d'orientation supposant une formation renforcée en tel ou tel domaine : ainsi par exemple, en seconde, avec des élèves désireux de poursuivre des études classiques et qui, visant l'École normale supérieure ou l'École des chartes, souhaitent effectuer un travail d'approfondissement en latin (l'hétérogénéité des classes en cette matière induisant certains professeurs à développer l'étude de la civilisation au détriment de l'étude de la langue). Plus généralement, un problème analogue surgit chaque fois qu'existe un hiatus entre la formation donnée au lycée et celle réellement requise par le cursus d'études dans lequel l'élève désire s'engager après le baccalauréat : entre les classes terminales L et ES et les classes préparatoires HEC B, par exemple, ou les hypokhâgnes BL (avec mathématiques et sciences économiques), ou encore le DEUG de sciences économiques : dans ce cas, des heures « hors programme » sont parfois proposées. Le même motif peut conduire à un travail complémentaire, dans le cadre même du programme de la classe, sur des problèmes de difficulté plus grande que ceux normalement proposés dans la classe.

2.4. Au-delà des SDA : les SDI

Au-delà des SDA, le fonctionnement des SDP engendre d'autres types de systèmes didactiques – telles les *leçons particulières* – qui, bien que vivant en association avec le SDP, ne sont pas régis par l'établissement : on nommera de tels systèmes associés des systèmes didactiques *induits* (SDI). La catégorie des SDI inclut notamment les actions bénévoles *d'aide au travail après la classe*, pilotées par des associations ou des municipalités par exemple, peu onéreuses, et où les intervenants sont en général des étudiants ou des professeurs retraités. Le développement profus de ces actions de « scolarisation hors l'école » (Glasman 1997), notamment en milieu défavorisé, a conduit les autorités ministérielles compétentes (Éducation nationale, Affaires sociales et Intégration, DOM-TOM, Jeunesse et Sports, etc.) et un certain nombre d'organismes spécialisés (Fonds d'Action Sociale, Groupe permanent de Lutte contre l'Illettrisme, etc.) ainsi qu'un certain nombre d'associations nationales ou locales à signer, le 7 octobre 1992, une *charte de l'accompagnement scolaire* dont on reproduit ci-après un important passage :

On désigne par « accompagnement scolaire » l'ensemble des actions visant à offrir aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour leur réussite scolaire, appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial ou social. Ces actions sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. C'est en ce sens que l'on doit distinguer l'accompagnement scolaire des activités de loisirs

périscolaires, même si ces deux champs d'intervention contribuent à l'épanouissement personnel de l'élève, et donc à de meilleures chances de succès à l'école. L'accompagnement scolaire ne se pose pas en alternative à l'École. Au contraire, il reconnaît son rôle central, quand il se propose :

1) de fournir aux jeunes des méthodes, des approches, des relations susceptibles de faciliter l'acquisition des savoirs ;

2) d'élargir les centres d'intérêt des enfants et adolescents, de promouvoir leur apprentissage de la citoyenneté par une ouverture sur les ressources culturelles, sociales et économiques de la ville ou de l'environnement proche ;

3) de valoriser leurs acquis afin de renforcer leur autonomie personnelle et leurs capacités de vie collective, notamment par la pratique de l'entraide et l'encouragement du tutorat entre jeunes.

Le souci de ne pas poser l'accompagnement scolaire en rival de l'École ne saurait cacher cependant qu'il s'agit là d'une école *bis* malgré elle, qui vise à satisfaire des besoins *engendrés* par l'École mais que cette institution *ne prend pas en charge elle-même* – même si elle a commencé de le faire (par le biais des études encadrées ou dirigées d'abord). Au vrai, et malgré qu'on en ait, l'École apparaît aujourd'hui encore comme une institution de formation qui doit, en bien des cas, être quasi officiellement *doublée* par une seconde institution constituant un environnement proche indispensable à son bon fonctionnement.

III. FAUTE DE SAVOIR DIDACTIQUE, UNE HISTOIRE QUI BEGAIE

1. La structure différenciée de l'étude

1.1. Les moments de l'étude

Il n'est pas impossible de donner une description à prétention « universelle » des organisations de l'étude possibles. Quel que soit en effet le cheminement concret de l'étude, certains types de situations sont presque nécessairement présents au cours de l'étude, même s'ils le sont de manière très variable, tant au plan qualitatif qu'au plan quantitatif. On appellera de tels types de situations des *moments de l'étude*, ou *moments didactiques*, parce qu'on peut dire que, quel que soit le cheminement suivi, « *il arrive forcément un moment* » où tel ou tel « geste » d'étude devra être accompli : où, par exemple, « l'étudiant » devra « fixer » les éléments élaborés (moment de l'institutionnalisation) ; où, aussi, il devra se demander « ce que vaut » ce qui s'est construit jusque-là (moment de l'évaluation) ; etc.

La notion de moment ne renvoie qu'en apparence à la structure *temporelle* du processus d'étude. Un moment, au sens donné à ce mot ici, est d'abord une *dimension* dans un espace multidimensionnel, un *facteur* dans un processus plurifactoriel. Bien entendu, une saine gestion de l'étude exige que chacun des moments didactiques se réalise *au bon moment*, ou, plus exactement, *aux bons moments* : car un moment de l'étude se réalise généralement *en plusieurs fois*, sous la forme d'une *multiplicité d'épisodes éclatés dans le temps*. À cet égard, on notera que, même s'il peut être utile de mettre un ordre sur l'ensemble des moments didactiques (en parlant du premier moment, du deuxième moment, etc.), cet ordre est en fait largement arbitraire, parce que les moments sont une réalité *fonctionnelle* de l'étude plutôt qu'une réalité *chronologique*.

Pour illustrer l'usage du concept de moment, on considère le problème de la « mise en place », dans une classe, d'une organisation mathématique *locale* (OML), c'est-à-dire d'une

organisation mathématique formée autour d'une certaine *technologie mathématique* θ (dont le composant essentiel est souvent un théorème ou un groupement de théorèmes : « théorème de Thalès », « théorème de Pythagore », « cas de similitude », etc.), et intégrant un certain nombre de *types de tâches mathématiques* T_i ($1 \leq i \leq n$) ainsi que les *techniques* τ_i ($1 \leq i \leq n$) permettant d'accomplir des tâches de chacun de ces types. Une telle organisation mathématique est notée $O = [T_i/\tau_i/\theta/\Theta]$, où le symbole Θ désigne la *théorie* qui, à l'instar de la technologie à l'endroit des techniques, permet de justifier, d'éclairer, de produire la technologie θ . On peut alors distinguer *six moments didactiques*, qu'on présente rapidement.

Le *premier moment* de l'étude est celui de la *première rencontre* avec le type de tâches T_i , par exemple à propos d'une tâche \checkmark qui « recèle » une tâche $t \in T_i$. Cette « première rencontre » avec T_i peut elle-même avoir lieu *en plusieurs fois*, en fonction des environnements mathématiques et didactiques dans lesquels elle se produit : on peut *redécouvrir* un type de tâches comme on redécouvre une personne que l'on croyait connaître.

Le *deuxième moment* est celui de l'*exploration* – et donc de la « *construction* » – du type de tâches T_i , ainsi que de l'*élaboration d'une technique* τ_i relative à T_i , par l'étude d'un ensemble de tâches problématiques $t_1, \dots, t_n \in T_i$. On notera que l'étude et la résolution d'un problème d'un type déterminé – comment effectuer la tâche $t \in T_i$? – va de pair avec la constitution d'au moins un embryon de technique, à partir de quoi une technique plus développée pourra éventuellement émerger. L'étude d'un problème *particulier*, spécimen du type étudié, apparaît ainsi, non comme une fin en soi, mais comme un *moyen* pour qu'une telle technique de résolution se constitue. Il se noue ainsi une *dialectique fondamentale* : étudier des problèmes est un moyen permettant de créer et de mettre au point une technique relative aux problèmes de même type, technique qui elle-même sera ensuite le moyen de résoudre de manière quasi routinière des problèmes de ce type, c'est-à-dire d'effectuer des tâches $t \in T_i$.

Le *troisième moment* de l'étude est celui de la *constitution de l'environnement technologico-théorique* $[\theta_i/\Theta_i]$ relatif à la technique τ_i . D'une manière générale, ce moment est en interrelation étroite avec *chacun* des autres moments. Dès la première rencontre avec un type de tâches T_i , il y a généralement mise en relation avec un cadre technologico-théorique antérieurement élaboré, ou se mêlent des germes d'un environnement à créer qui se précisera dans une relation dialectique avec l'émergence de la technique. Pour des raisons d'économie didactique globale, les stratégies de direction d'étude traditionnelles font en général de ce troisième moment la *première étape* de l'étude, étape qui est alors commune à l'étude de *plusieurs* types de problèmes T_i – tous ceux, parmi les types de problèmes à étudier, qui apparaissent comptables du même environnement technologico-théorique $[\theta/\Theta]$. L'étude de ces types de problèmes apparaît alors, classiquement, comme une suite d'*applications* du bloc technologico-théorique ainsi mis en place.

Le *quatrième moment* est le moment de l'*institutionnalisation*, qui a pour objet de préciser ce qu'est « exactement » l'OML élaborée. Sur le chantier ouvert par le moment de la première rencontre, il convient en effet de distinguer, d'une part les éléments qui, ayant concouru à la construction de l'OML, n'y seront pas pour autant intégrés – ils auront donc eu un rôle purement didactique –, d'autre part les éléments qui entreront de manière définitive dans l'organisation mathématique visée : c'est une telle distinction que les élèves cherchent à faire préciser lorsqu'ils demandent au professeur, à propos de tel résultat ou de telle manière de faire, s'il faut ou non « le savoir ». Les trois premiers moments de l'étude, en effet, ne livrent encore qu'une organisation mathématique *en chantier*, où l'ouvrage fait, voulu pour durer, se mêle nécessairement aux restes d'une construction élaborée par essais, retouches, arrêts et

reprises. Or ce qui mérite de durer, ce qui vaut d'être pérennisé *ne s'impose nullement de soi*, à coup sûr. Tel exemple, dont l'examen a bien servi le projet de construction en révélant des perspectives *a priori* insoupçonnées, tel état de telle technique, que l'on aura mis longtemps à dépasser, tel théorème, en lui-même insuffisant mais qui fut le premier résultat *démontré*, seront-ils intégrés à l'organisation mathématique définitive, ou bien les écartera-t-on ? Le moment de l'institutionnalisation, c'est donc d'abord le moment où, dans la construction « brute » qui, peu à peu, a émergé de l'étude, vont être séparés, par un mouvement qui engage l'avenir, le « *mathématiquement nécessaire* », qui sera conservé, et le « *mathématiquement contingent* », qui, bientôt, sera oublié, sinon comme épisode de l'aventure intellectuelle vécue pour créer l'OML visée...

Le *cinquième moment* est celui du *travail de l'organisation mathématique*, et en particulier du *travail de la technique*, qui vise à la fois à améliorer cette dernière en la rendant *plus efficace* et *plus fiable* – ce qui exige généralement *de retoucher la technologie*, voire la théorie – et à accroître *la maîtrise que l'on a et de la technique et de sa justification*. Contre une certaine vision héroïque de l'activité mathématique, regardée comme une suite erratique d'affrontements singuliers avec des difficultés toujours nouvelles, c'est *l'élaboration de techniques* qui est ici au cœur du travail : au fantasme moderniste de l'élève-héros triomphant sans coup férir de toute difficulté possible s'oppose ainsi la réalité indépassable de l'élève-artisan laborieux, qui, avec ses condisciples, sous la conduite avisée du professeur, élabore patiemment ses techniques mathématiques.

Le *sixième moment* est celui de *l'évaluation*, qui s'articule au moment de l'institutionnalisation : en pratique, il arrive un moment où l'on se doit de « faire le point », en examinant ce que *vaut* ce qui a été *appris* – et aussi, on va le voir, ce qui a été *construit*. Contre une croyance spontanée, ce moment de « véridiction » – où l'on tente de « dire le vrai » – *n'est nullement une invention de l'École*. Il participe en fait de la « respiration » même de *toute activité humaine*, à l'École comme « dans la vie ». *A contrario*, s'il est vrai que l'évaluation doit scander le travail de construction et de maîtrise d'une OML, on ne doit pas oublier que, comme ailleurs dans la vie, *elle ne saurait être omniprésente*, sauf à hypothéquer lourdement le travail à accomplir. Il doit en effet exister, dans le temps de l'étude, de grandes périodes *où l'on suspend son jugement*, où, pratiquant *l'epochè* des anciens Grecs, on *s'abstient* de se demander ce que vaut ce que l'on fait et ce que l'on sait. En d'autres termes, l'évaluation doit venir *à son heure*, en créant de judicieuses césures dans le processus d'étude.

L'évaluation doit être entendue aussi en un sens plus large : derrière l'évaluation toute classique des élèves saisis dans leur rapport à l'OML construite (ou en cours de construction), se profile *l'évaluation de l'organisation mathématique elle-même*. Que vaut, en fait, l'organisation mathématique qui s'est construite et institutionnalisée ? Au-delà de l'interrogation sur la maîtrise, par telle personne, de telle technique, par exemple, on trouve alors l'interrogation *sur la technique elle-même* : est-elle puissante, maniable, sûre, robuste ? Cette évaluation, à laquelle les usages scolaires font, il est vrai, une fort petite part, est ici formatrice, non d'une personne, mais d'une... organisation de savoir. L'évaluation d'une OML construite ou en cours de construction est très étroitement liée à son institutionnalisation : en contribuant par exemple à mettre en évidence tel ou tel type de problèmes qui, bien que relevant de l'organisation mathématique locale $[T/\tau/\theta/\Theta]$, n'a pas encore été étudié ou ne l'a été qu'insuffisamment, en soulignant l'insuffisance de la justification de tel ou tel « résultat », le travail d'évaluation va souvent *relancer l'étude*.

D'une manière générale, l'étude « complète » de $O = [T_i/\tau_i/\theta/\Theta]$ peut être décrite ainsi. Soit T_1, \dots, T_n la suite des types de problèmes associés à la technologie θ , supposés étudiés *dans cet ordre*. Pour tout i , $1 \leq i \leq n$, une organisation *ponctuelle* $[T_i/\tau_i/\theta_i/\Theta_i]$ (constituée autour du type de problèmes T_i) se construit et vient s'intégrer à l'organisation *locale* déjà partiellement élaborée, qu'on peut noter $[T_j/\tau_j/\theta^{(j)}/\Theta^{(j)}]_{1 \leq j \leq i-1}$, pour produire l'organisation locale $[T_j/\tau_j/\theta^{(j)}/\Theta^{(j)}]_{1 \leq j \leq i}$. Lorsque $i = n$, on doit avoir $[T_j/\tau_j/\theta^{(j)}/\Theta^{(j)}]_{1 \leq j \leq n} = [T_i/\tau_i/\theta/\Theta]_{1 \leq i \leq n}$, soit l'organisation mathématique locale « visée ». Le processus d'étude va ainsi chaque fois « rouvrir » l'organisation mathématique existante, pour la modifier en l'enrichissant, en la simplifiant, etc.

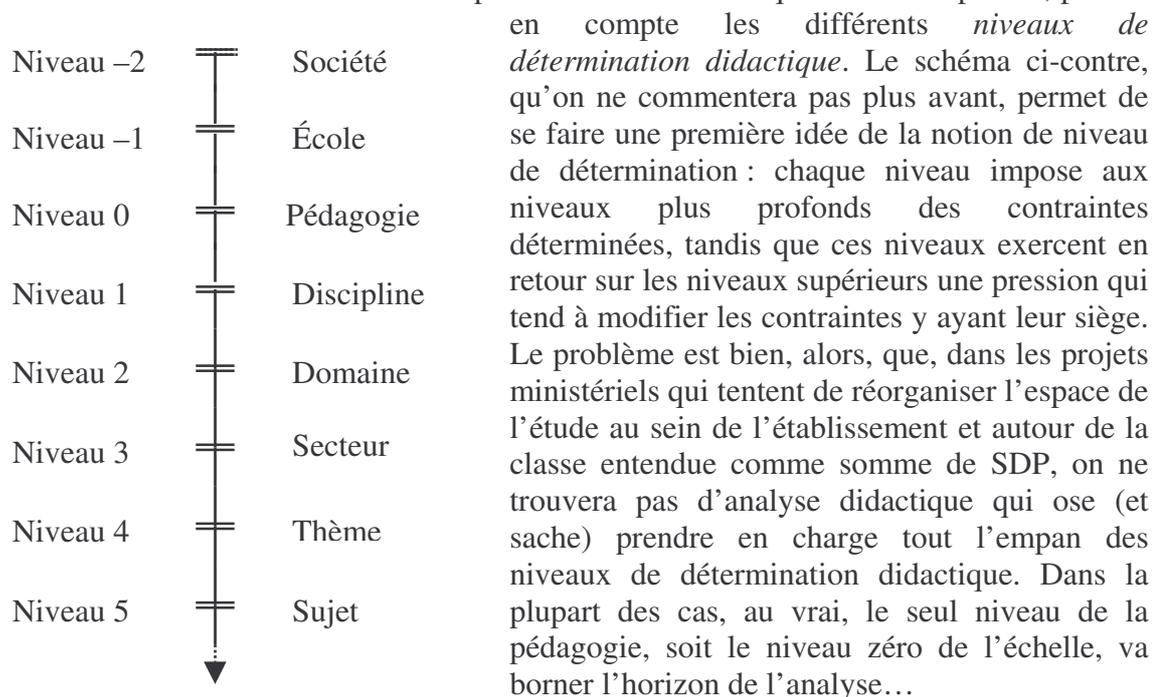
1.2. La mise en espace de l'étude comme problème

Le modèle des moments de l'étude a, pour le professeur, *deux grands types d'emplois*. Tout d'abord, il constitue une grille pour l'*analyse* des processus didactiques. Ensuite, il permet de poser clairement le problème de la *réalisation* des différents moments de l'étude. Comment, ainsi, réaliser concrètement la première rencontre avec tel type de tâches ? Comment conduire l'étude exploratoire d'un type de tâches donné ? Comment mener à bien l'institutionnalisation de l'organisation mathématique qui aura émergé ? Comment en conduire l'évaluation ? En quels systèmes didactiques – SDP et SDA – faire tout cela ? Les SDA existants y suffiront-ils ? Autant de questions qui se posent au professeur et auxquelles il va devoir, parfois à son insu, apporter une réponse de fait.

La notion de moment de l'étude permet encore de mieux poser le problème des « petites heures » de la journée ou de la semaine. Cette notion fait apparaître plus nettement que le travail d'étude *n'est nullement homogène*, au plan des exigences intellectuelles, psychologiques, physiologiques même. Si les trois premiers moments, par exemple, doivent de préférence bénéficier des meilleures heures ouvrées, d'autres moments sont compatibles avec de moindres « ressources énergétiques ». On réservera donc certains gestes de l'étude aux « petites heures » du temps ouvrable. À titre d'exemple, citons le dispositif suivant, qui permet à la fois le *travail de l'organisation mathématique* en cours de construction, et l'*évaluation* et l'*institutionnalisation* du fragment d'OM construit : *la lecture critique d'un texte* emprunté à un ouvrage autre que le manuel de la classe. En classe de 5^e, ayant étudié le parallélogramme, on pourra ainsi confronter le fruit du travail accompli à quelques pages consacrées à ce thème d'étude dans tel ouvrage destiné aux élèves de ce niveau – pour être concret : par exemple à la fiche 17 du livre de D. Berlion & F. Claustre, *1^{er} en mathématiques 5^e* (Hachette Éducation, 1995).

Le bon usage de la diversité des heures ouvrables n'est pas qu'un problème scolaire : en tout type d'activité il convient d'articuler la diversité des conditions de travail à la diversité des travaux utiles à l'activité poursuivie. Mais cette gestion judicieuse des ressources horaires appelle en matière scolaire une gestion peut-être plus rigoureuse qu'en d'autres domaines d'activité. Pour cela, contre une certaine inertie culturelle, une identification précise des « parties » de l'étude et de leurs *fonctions* est nécessaire. On pourra ainsi vouloir donner les meilleures heures de la semaine à la « découverte » et à « l'invention » (collectives) – au travail, donc, sur des *problèmes* –, tandis qu'on réservera les heures de moindre ardeur au devoir de « s'exercer », c'est-à-dire de se livrer à de simples *exercices*. Mais encore faudra-t-il, pour cela, être capables de donner à ces mots – problème, exercice – leur sens adéquat, largement oublié de la culture didactique scolaire !

Plus généralement, la résolution du problème de la *mise en espace* de l'étude par la définition et le fonctionnement de SDA *différenciés et coordonnés* suppose un abord didactique suffisamment large, riche et solide, qui, afin d'identifier et d'organiser de manière optimale les conditions de l'étude sous l'ensemble profus des contraintes qui lui sont imposées, prenne



2. Les résistances à l'évolution des formes de l'étude

2.1. L'insuffisante élaboration didactique des nouveaux dispositifs : le cas des modules

On dispose, à propos de la création des modules, du témoignage d'André Legrand, alors directeur des lycées et collèges au ministère. Dans un livre publié en 1994, ce professeur de droit public, ancien doyen de faculté de droit, ancien recteur, futur président d'université, raconte sans ambages l'aventure des modules telle qu'il l'a vécue : le projet lui importe hautement puisque, avec la réorganisation des filières, il est à l'époque l'un des deux piliers de sa politique au lycée. Dans son témoignage, Legrand évoque d'abord le mot d'ordre *d'aide à l'élève*, qui lui est imposé mais qui ne lui plaît guère à cause de ses accents misérabilistes et du danger de « minorer encore le rôle de l'élève » (Legrand 1994, p. 146). Très clairement, en revanche, les modules sont conçus par lui (*ibid.*, p. 147-150) pour compenser *certaines* déficits didactiques de l'enseignement du lycée, le risque étant même que l'on attende d'eux la résorption de *tous* les déficits didactiques existants. Il note ainsi :

En lançant l'idée de module, j'étais conscient de deux risques majeurs qu'il courait ; se voir investir de la responsabilité de tout ce qui manque à la classe ordinaire ; il en sortirait écrasé ; dans les premiers travaux de la DLC sur ce problème, le risque n'était pas évité ; on renvoyait dans l'espace modulaire tout ce qui apparaissait comme « novateur » : pédagogie par objectifs, travail autonome, technologies nouvelles ; bientôt apparaîtra du terrain une demande de rôle dans l'orientation, comme si l'institution nouvelle réveillait en bloc, chez certains, toutes les frustrations sur le fonctionnement du lycée. Ce risque d'une séparation entre un espace de novation et une classe entière gardant le seul monopole de la course traditionnelle à travers le programme était évident.

Mais qu'attendre *précisément* des modules ? Quelles *fonctions didactiques* plus spécifiques assigner à cette structure ? Répondre à la question suppose *a priori* que l'on se penche sur les niveaux profonds de détermination didactique – que l'on aille au-delà du niveau de la pédagogie. Legrand cherche autour de lui de quoi nourrir une telle réponse. Maigre butin ! Il cite d'abord un exposé d'Alain Bentolila à propos de... l'école maternelle, où le directeur des lycées et collèges trouve ce qu'il cherchait sans parvenir jusqu'alors à l'exprimer – la notion d'*acquisition procédurale*, dont les modules devraient être le lieu par excellence. Il l'enregistre :

Acquisitions procédurales, voilà le mot essentiel. [...] Tous les niveaux d'enseignement, et donc le lycée, gagneraient à une prise de conscience explicite et raisonnée de la différence entre l'acquisition de savoirs ponctuels (que je ne méprise pas, bien entendu) et la compréhension de processus plus globaux où l'élève conquiert son autonomie.

L'espace modulaire, la chose vaut d'être soulignée, est ainsi pensé comme un lieu de *formation didactique des professeurs* :

Dussé-je choquer, j'ai autant conçu le module comme un lieu d'apprentissage du professeur que de l'élève, par l'effet de compréhension des mécanismes d'apprentissage qu'il imposait. Et, parce qu'on y dispose de plus de facilités que dans la masse entière, je souhaite que le module soit le lieu privilégié de cet apprentissage par l'activité, les sauts de paliers, les tâtonnements, les corrections d'erreurs, celui de cette connivence exigeante.

Une deuxième fonction du module, c'est de fonctionner comme un « *groupe de besoin* ». Là encore, l'information didactique est sommaire sur laquelle l'auteur exerce sa réflexion. Il précise :

... professeur de langues vivantes, vous avez un tiers de votre classe qui n'ouvre jamais la bouche ; cette caractéristique commune n'en induit aucune autre ; ils peuvent n'être que réservés, peu désireux de se mettre en avant ou franchement mauvais ; mais le groupe n'est nécessairement ni faible ni homogène. Simplement, il faut qu'ils parlent, cela fait partie de l'apprentissage. En les isolant un temps, vous aurez le loisir de vous occuper plus aisément d'eux, tout en gardant l'objectif de mieux les réintégrer dans la classe. [...] Par l'espace d'innovation qu'il représente, le module doit permettre de créer d'autres situations de communication, ressenties par l'élève comme plus « vraies », comme moins artificielles que dans le cadre de la classe entière, qui en un mot aient du sens, parce qu'elles sont différentes.

La pauvreté de la conceptualisation didactique et l'absence de référence aux niveaux profonds de détermination didactique sont ici éclatantes : des situations qui « aient du sens, parce qu'elles sont différentes » ! André Legrand, qui se débat non sans force dans un univers didactiquement raréfié, tient aussi à une autre fonction, mal comprise à l'époque : le module doit permettre, non de *réduire*, mais de « *traiter* » l'hétérogénéité. Contrairement au soutien, on l'a noté, les modules sont destinés à *tous* les élèves, et pas seulement aux plus démunis. C'est, écrit Legrand, « cette dialectique complexe d'une pédagogie au service de tous mais tournée vers la sélection des meilleurs » que le module doit permettre. Un même texte de langue vivante, ainsi, pourra « servir, pour des élèves plus faibles, à des objectifs de simple compréhension, tandis qu'un autre groupe, plus avancé, s'essaiera à des activités de traduction ». L'inspiration, là encore, est fort courte ! L'idée que, pour construire un dispositif viable, il convient de le confronter à de possibles usages didactiques plus spécifiques n'est pas entièrement absente ; mais sa mise en œuvre dans une institution où le niveau pédagogique est censé « avoir du sens » en soi et pour soi est davantage le fruit du hasard que d'une technique systématiquement mise en jeu. Aléatoirement, donc, un exemple surgit, bienvenu. Ainsi en

va-t-il dans un article intitulé « Diversité, souplesse et rigueur dans l'enseignement modulaire » paru dans le numéro de décembre 1993 de la revue *Le Français aujourd'hui* :

Le Français aujourd'hui, revue des enseignants de français, vient de me donner l'exemple d'activités identiques mais qui, fondées sur des supports pédagogiques différents, permettent de prendre en compte la diversité de niveau. « Avec les élèves qui maîtrisent convenablement la lecture méthodique des textes argumentatifs et les subtilités énonciatives dues à la présence de plusieurs thèses, l'initiation au résumé pourra fort bien se faire avec des textes de ce type. En revanche, avec les élèves qui sont encore mal à l'aise face aux difficultés du texte argumentatif, on proposera – du moins dans un premier temps – de travailler sur des textes explicatifs : ils présentent en effet un système énonciatif et une progression plus simples et contiennent, en général, de nombreux connecteurs logiques dont le repérage facilite l'activité de résumé ».

Encore ne faut-il pas oublier que les rares matériaux ainsi rassemblés sont *postérieurs* à la conception et même à la mise en œuvre des modules : la conférence d'Alain Bentolila, par exemple, est prononcée en juin 1992, dans le cadre du 65^e congrès, tenue à Versailles, de l'Association générale des institutrices et instituteurs des écoles et classes maternelles ; l'article du *Français aujourd'hui* est, on l'a dit, de décembre 1993. Comment alors une construction si peu lestée peut-elle manifester une certaine robustesse lors de sa mise en circulation ? La réponse est simple : elle ne le peut pas ! André Legrand tenait la chose pour l'un des deux grands risques que courait son invention : « De l'autre côté, notait-il, certains enseignants ne voyaient dans le module qu'une séquence de travaux dirigés à forte connotation méthodologique, sans liens réels avec la progression de l'enseignement des disciplines concernées, voire qu'un gadget ministériel de plus ». Or que s'est-il passé à partir de la rentrée 1991 ? À en croire le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale de 1999, à peu près ceci (IGEN 1999, chapitre 1) :

Tous les observateurs, dans toutes les disciplines concernées, qu'il s'agisse de la seconde ou de la première, font le même constat. Six ans après leur création, les modules dans l'immense majorité des cas sont en fait des séances de travaux dirigés ou pratiques. [...] Ainsi l'enseignement en modules tel qu'il est conçu dans les textes officiels n'est pas réellement organisé au sein des établissements. [...] Six ans après leur création, l'écart entre les objectifs fixés par les textes officiels et la réalité des pratiques est toujours aussi grand. La définition des modules, telle qu'elle ressort des pratiques actuelles, serait : « travaux dirigés en demi-groupe à dominante méthodologique »...

Ce qui frappe le plus, ici, c'est que, entre le témoignage d'André Legrand dans son livre de 1994 et le rapport de l'IGEN en 1999, quelque chose a changé : Legrand disait ses incertitudes, et cherchait à préciser sa pensée ; l'IGEN, elle, ne cherche plus : elle a trouvé. Tout semble se passer, en effet, comme si les mots avaient désormais un sens précis, que les enseignants semblaient voués à ne pas entendre ! Les modules observés, dit le rapport mentionné, ne sont pas des modules mais des travaux dirigés. Mais que sont des travaux dirigés ? La chose n'est pas douteuse pour l'IGEN, ainsi qu'en témoigne ce passage où les rapporteurs discutent une proposition de Philippe Meirieu visant à substituer des séances de travaux dirigés aux séances de module :

Le travail dirigé se substituant au module, il s'agit de temps exclusivement réservé à des exercices d'entraînement effectués individuellement ou collectivement, sous le contrôle et avec le conseil de l'enseignant.

Les séances de TD, selon l'IGEN, c'est donc cela : du temps « exclusivement réservé à des exercices d'entraînement ». Qu'en est-il alors des modules, que leur inventeur peinait à

définir ? La réponse est si simple que les rapporteurs en semblent gênés : les modules, ce sont, « pour parler comme Monsieur de La Palisse, des groupes dont les effectifs soient [...] modulables selon certains critères et une certaine périodicité ». Tel est le critère décisif. Bien entendu, il y a là une cohérence implacable : puisqu'on ne veut définir le module qu'au niveau pédagogique, on peut toujours retenir une telle définition ; mais on ne s'étonnera pas, ensuite, de ce que les « modules » effectivement observables ne s'ajustent pas à cette définition, car eux ne peuvent en aucun cas se situer à ce seul niveau.

Il existe bien entendu une vision bonasse de l'aventure, dont le rapport de l'IGEN ne manque pas de se faire l'écho :

Pourtant bien des points positifs se dégagent au bout de six ans. Si les concepteurs sont déçus, les utilisateurs, eux, sont heureux. Les élèves le disent sans réticence. Ils aiment ce que beaucoup appellent avec une maladresse significative « les cours de module ». Ils sentent que des tâches trop souvent négligées dans la démarche magistrale du cours sont mieux prises en compte. Ils travaillent plus spontanément, se sentent en confiance et n'hésitent pas à poser des questions. La relation entre les professeurs et l'élève est enrichie, et cela rejaillit sur la conduite des cours à effectif complet. Beaucoup de professeurs reconnaissent qu'ils ont pu régler par ce biais des difficultés d'ordre disciplinaire. Quant aux enseignants, ils sont très attachés aux modules, d'autant plus peut-être qu'ils les ont eux-mêmes redéfinis selon leurs désirs...

La régulation pédagogique tentée n'est donc pas vide d'effets ; mais sa spécificité, introuvable, parce qu'elle ne pourrait vraiment se définir qu'en référence à l'ensemble des niveaux de détermination didactique, ne saurait devenir réalité qu'aléatoirement, quelque contenu qu'on lui reconnaisse : le déficit de conceptualisation et d'analyse aux niveaux plus profonds de détermination didactique conduit mécaniquement à ce type de déconvenues, parfaitement prévisibles.

2.2. Un no man's land professoral : le cas des TPE

La difficulté à promouvoir et à stabiliser des SDA à la fois différenciés et coordonnés autour d'un SDP est sensible à travers l'exemple de la nouvelle structure des classes de seconde : en certains lycées, ainsi, les dispositifs installés au cours de la décennie passée, modules et aide individualisée, ont pu être ramenés à *un seul* – la classe entière – à raison de 6 heures par semaine ! C'est qu'une nostalgie hante le système éducatif : celui du temps mythique où le professeur professait à l'état pur, c'est-à-dire se limitait à exposer des organisations de savoir dont l'étude était dès lors à peu près entièrement à la charge de l'élève (et de sa famille) : schéma puissamment attracteur, auquel notre système scolaire tend indéfiniment à revenir, sans doute parce que font défaut à la profession le *savoir-faire didactique*, et surtout le *rapport aux savoirs enseignés* corrélatif, qui seraient nécessaires pour assumer la *différenciation didactique* des moments de l'étude concrétisée à travers différents SDA.

D'un côté, donc, l'exposition crâne d'un savoir – devant lequel la corporation des professeurs est indéfiniment tentée d'abandonner l'élève. D'un autre côté, aussi, l'idée toujours renaissante d'un *soutien à l'élève abandonné*, ce qui tend à dégrader le concept de SDA de soutien *au SDP* en le soumettant à une *problématique caritative* plus attentive aux *déficits subjectifs* des élèves pris un à un qu'à leurs *besoins épistémologico-didactiques* objectifs et partagés. De là par exemple la création un tantinet misérabiliste de SDA d'établissement du type « SOS maths ! » ; de là aussi, plus généralement, l'idée – et l'expression – de « remise à niveau », alors même que le « niveau » n'a encore jamais été atteint !

Ainsi voit-on se dessiner un véritable *no man's land* professoral, une zone de non-intervention didactique où l'élève est censé agir par ses propres moyens dès lors que le contact avec le savoir à étudier a été officiellement établi par l'entremise du cours du professeur, et cela jusqu'à ce que, prenant acte des effets délétères de cette irrésistible *hypodidaxie*, le professeur propose son soutien à l'élève en détresse... Tous les mouvements *réels* du système sont ainsi bornés, à peu de chose près, d'un côté par la croyance toujours active que l'exposition magistrale d'un savoir présenté *in absentia* est l'essentiel, d'un autre côté par la tentation obsédante de soulager la souffrance didactique de chaque élève, alors même qu'on n'a pas cherché à la prévenir.

Ce destin apparemment indépassable assigné au didactique scolaire se réalise encore autrement : par le truchement d'un désir d'absolu, régulièrement réurgent, celui d'une *anti-École* au sein de l'École, utopie scolaire où s'abolirait les limites quantitatives ordinaires ; où, à l'entrée de l'étude, les élèves seraient encore *davantage* livrés à un face à face solitaire avec le savoir, et où, à l'approche de la sortie, chacun d'eux recevrait *toujours plus* de soutien personnel à visée curative. Telle est, selon toute apparence, la problématique implicite dans laquelle nombre de professeurs situent spontanément toute nouveauté didactique, en l'appréciant d'abord en proportion de l'autonomie d'étude qu'elle est censée accorder à l'élève, et, en second lieu, en fonction du réconfort didactique qu'elle autorisera le *magister* à apporter, après coup, à l'élève accablé.

Plusieurs exemples récents valident ce schéma. Ainsi les « thèmes d'étude » introduits en classe de seconde par le programme entré en vigueur en septembre 2000, et qu'il vaudrait mieux appeler thèmes d'étude *libres* (TEL), ont-ils fréquemment été regardés, dans l'intimité de la classe, comme l'occasion toujours rêvée de s'affranchir des règles ordinaires de l'activité scolaire, telle l'obligation de déterminer précisément les organisations mathématiques à mettre en place, ou l'exigence d'une gestion différenciée et coordonnée des différents moments de l'étude, comme si ces règles n'étaient pas la concrétisation – en partie conventionnelle, certes – de *lois didactiques objectives*, et alors même que le degré de liberté introduit par les TEL apporte au professeur une autre occasion – après les modules – de se ressourcer aux fondamentaux de son art, au lieu de prétendre s'en libérer comme par enchantement !

Rien à cet égard n'est plus symptomatique que la réception des *travaux personnels encadrés* (TPE) mis en place dans certaines classes de première à la rentrée 2000, et dont on donne ci-après une présentation résumée empruntant simplement à la circulaire de rentrée correspondante (BO n° 3 du 20 janvier 2000) :

- « Les élèves réaliseront une seule production en travail personnel encadré au cours de l'année de première et travailleront en autonomie, par groupes ou individuellement, sur un projet articulant des notions issues des programmes de deux disciplines dominantes de la série. »
- « Des thèmes seront sélectionnés par les professeurs et les documentalistes à partir de la liste nationale de thèmes [...] pour que les professeurs des disciplines concernées puissent établir des propositions de sujets à présenter aux élèves à la rentrée. »
- « Les élèves seront répartis dans différents groupes autour des sujets choisis sur les conseils des enseignants. »
- « Un carnet de bord, tenu par chaque élève, permettra de mesurer la progression du travail. »
- « Ce travail personnel encadré aboutira à une réalisation concrète qui fera l'objet d'une communication orale, lors de l'évaluation qui sera effectuée en fin d'année scolaire, à une date arrêtée par l'équipe pédagogique. »

- « Les résultats de cette évaluation des compétences développées par les TPE seront portés sur le livret scolaire. »
- « Si les TPE ne doivent pas être réduits à la simple constitution de dossiers thématiques, ils supposent néanmoins un travail préalable important de recherche documentaire, de la part des enseignants chargés de guider les élèves dans la définition et l'élaboration de leur projet, de la part des élèves qui auront à effectuer des recherches en autonomie et à savoir les utiliser avec pertinence ou encore de la part des documentalistes des CDI sollicités par les enseignants comme par les élèves. »

La mise en place des TPE, en effet, a d'abord révélé un besoin essentiel du système d'enseignement : la nécessité de *règles*, de « lois » (*nomoi*), qui, s'agissant de ce dispositif de formation inédit, *n'existaient pas*. La situation ainsi engendrée a fait brutalement apparaître l'univers scolaire comme un monde faiblement régulé, et localement *dérégulé* par la perturbation imprimée. Aux yeux de l'observateur, elle a mis en évidence que, plus profondément, la hiérarchie entière des niveaux didactiques devait être *(re)construite à nouveaux frais* à propos des TPE. Pour les acteurs du système, cependant, et comme il est usuel, cette reprise semble avoir été, en un premier temps, limitée aux niveaux –1 et 0 de détermination didactique – niveau de l'*École*, niveau de la *pédagogie*. En mettant en avant le problème de la *surveillance des élèves* lors de leurs déplacements dans l'établissement et dans son environnement – dans un but de recherches documentaires, donc pour satisfaire une contrainte *pédagogique* sensiblement renforcée par le projet de TPE –, nombre de professeurs ont en effet, en un premier temps, situé au niveau *scolaire* l'essentiel du changement impliqué par la mise place des TPE ! La mise en avant de ces niveaux a, dans une large mesure, tué tout débat quant aux conditions et contraintes attachées aux niveaux de détermination plus profonds, chaque professeur ou équipe de professeurs vivant, dans une autarcie professionnelle d'abord inaperçue, ses propres choix comme « allant de soi », voire comme les seuls vraiment « possibles ».

Au niveau 1, celui de la *discipline* – de *sa* discipline –, une attitude *défensive* s'est d'abord manifestée, avec notamment, dans les sciences « expérimentales » (physique & chimie, biologie & géologie), le souci, voire l'obsession, de la présence non négociable d'une *expérience* au cœur de tout TPE. Du côté des mathématiques (et d'autres disciplines : les langues vivantes étrangères notamment), la crainte s'est exprimée de se voir réduit au rôle de discipline *ancillaire*, ou, selon une terminologie qui a eu un certain succès, d'être « *instrumentalisés* ». Aux niveaux suivants, le mot d'ordre d'*autonomie* (des élèves) a conduit mécaniquement, dans nombre de cas, d'abord à une apparente *anomie* (absence de règles), ensuite à la prolifération « *idionomique* » (celle de règles « personnelles »), avant que ne se fasse peu à peu la prise de conscience du besoin, là comme ailleurs, d'une véritable *synnomie* – de règles communes partagées.

La commotion imprimée par l'avènement des TPE a conduit à redécouvrir durement, à travers certains effets indésirables, plusieurs lois de l'écologie et de l'économie didactiques. D'une manière générale, ainsi, on a pu d'abord observer l'oubli de contraintes pourtant non abolies, telle la nécessité d'un travail *hors classe* des élèves et... des professeurs. On a buté encore, en sens inverse, sur la reconduite subreptice, non questionnée, de contraintes non idoines, par exemple l'imposition *a priori* de contenus de savoir à « intégrer » dans les TPE. On a pâti également de la non-crédation de règles idoines, telle la distinction des rôles de *directeur d'étude* (responsable d'un TPE) et de *spécialiste-expert* (« consultant » pour une discipline donnée d'un certain nombre de TPE). Bref, les TPE sont apparus un temps comme un véritable analyseur du système d'enseignement ! C'est ainsi que l'impossibilité postulée de désigner à l'avance une organisation de savoir qui serait véritablement la fin de l'étude (tandis

que le TPE n'en serait que le moyen insolite) a conduit en trop de cas à un « encadrement » des plus relâchés, les professeurs ne trouvant guère leur place dans un type de systèmes didactiques si éloigné des formes scolaires usuelles.

2.3. *Un retour aux sources : étudier une question*

Il fut un temps où les programmes n'existaient pas... C'est au XIX^e siècle que le mot de programme acquiert son sens actuel. L'apparition des programmes scolaires est en fait liée au développement progressif, à partir de la fin du XVIII^e siècle, du système des examens et concours (brevets, concours d'entrée aux écoles normales, baccalauréat, concours des grandes écoles, etc.). Car ceux-ci, au début, n'ont pas de programme : les candidats sont à la merci des examinateurs, dont les préparateurs étudient les questions préférées afin d'établir le programme idéal de préparation. Pour les concours d'entrée aux grandes écoles scientifiques, cette situation conduit à la publication de revues spécialisées, telle la *Revue de mathématiques spéciales* de Vuibert, qui recueillent et font connaître les questions les plus fréquemment posées, créant en cela une tradition qui dure encore. Mais elle conduit aussi à des pratiques didactiques et mercantiles beaucoup plus douteuses, comme le note A. Prost (Prost 1968, p. 60) :

Sous la monarchie de Juillet triomphe [...] un bachotage quasi industriel. Des préparateurs spécialisés étudient les jurys et garantissent le succès : leurs services, qu'ils proposent dans les petites annonces des journaux, sont payables à forfait après réception.

Sous la pression des parents et des professeurs, on cherche donc à limiter la dangereuse liberté des examinateurs. En 1821, ceux-ci doivent rédiger à l'avance et numéroter les questions qu'ils poseront au baccalauréat : la question que le candidat doit traiter est déterminée par tirage dans une urne d'une boule portant un numéro. En 1840, ce travail est fait directement par le ministère, qui publie la liste en 500 numéros – dont 50 pour les mathématiques – des questions qui pourront « sortir » au bac. Ainsi naît le premier programme de baccalauréat : les programmes d'*études* sont d'abord des programmes d'*examen*.

Un programme d'études se présente à l'origine comme un ensemble plus ou moins structuré de *questions* que l'on se propose d'étudier. La forme interrogative (« Comment déterminer la période d'une fraction d'entiers ? », etc.) cède bientôt la place, pourtant, à un simple jeu d'étiquettes (« Période d'une fraction », etc.), qui, toutefois, ne fait pas d'abord disparaître l'idée que la formation scolaire s'accomplit à travers l'étude d'une succession organisée de questions se déployant dans l'espace du programme. Longtemps, en fait, on étudie une question, selon les canons de l'ancienne pédagogie, *dans* des ouvrages déterminés (et *sous* la direction du professeur). C'est ainsi que les programmes de sciences des lycées du 20 germinal an XI (1803), dus à Laplace, Monge et Lacroix, sont formulés en termes d'ouvrages existants ou... à écrire : dans la « sixième classe », par exemple, il est prévu d'étudier, en mathématiques, « l'Arithmétique de Lacroix jusqu'aux fractions décimales exclusivement », ouvrage publié en l'an VIII ; mais, en sciences naturelles, le programme prescrit les « Éléments d'histoire naturelle du citoyen Duméril », ouvrage que cet auteur est par là invité à rédiger, ce que du reste il fera (Belhoste 1995, p. 79).

Dans le cas précédent, la question est encore posée, mais la réponse est déjà textuellement imposée. Le malheur qui frappe aujourd'hui notre système d'enseignement, c'est qu'on y *enseigne directement les réponses*, en oubliant les questions auxquelles elles font écho... Or, parce qu'ils obligent à reposer et à approfondir le problème de l'étude scolaire d'une question

Q donnée, les TPE apparaissent eux aussi comme le moyen possible d'un ressourcement collectif, qui pourra s'accomplir ou avorter. Pour formuler adéquatement ce retour aux sources, on usera libéralement, ici, de la notion générale d'*œuvre*, entendue comme *produit intentionnel de l'activité humaine*. Classiquement, autour d'une question Q se constitue une équipe d'élèves X qui va étudier Q sous la direction ou avec l'aide d'une équipe Y de professeurs, soit un système didactique noté d'une manière générale $S(X; Y; Q)$. Le fonctionnement de $S(X; Y; Q)$ doit engendrer une *réponse* R , fragment de praxéologie en construction, ce qu'on peut noter : $S(X; Y; Q) \rightarrow R$. La production de R suppose des *savoirs*, anciens et nouveaux, et, plus généralement, des *œuvres* R_1, \dots, R_n , qui constituent ensemble un *milieu didactique* pour la production de R , ce qu'on notera : $S(X; Y; Q)_{|R_1, R_2, \dots, R_n} \rightarrow R$. On dira alors qu'une œuvre O est *motivée dans une institution* I si elle y apparaît comme *permettant de répondre* à une ou plusieurs questions, ou comme *réponse* à une question Q , soit s'il existe X, Y, Q, R_1, \dots, R_n et R tels que $S(X; Y; Q)_{|R_1, R_2, \dots, R_n} \rightarrow R$, avec $O \in \{ R_1, \dots, R_n, R \}$. La définition suivante peut alors être formulée : l'École est une institution qui vise à permettre aux jeunes générations d'entrer dans la société en « entrant » dans ses *questions* et dans ses *œuvres*, et cela *par l'étude* d'un large choix de questions motivant un large choix d'œuvres, c'est-à-dire les faisant apparaître comme appelées, directement ou indirectement, par la production de réponses aux questions étudiées.

Le schéma précédent est pourtant *peu stable*, on l'a dit : la plupart des institutions scolaires, en effet, vont à la longue *enseigner d'emblée les réponses* (qui cessent alors d'apparaître comme telles) en oubliant les questions qui les engendreraient : elles se contentent ainsi de faire « *recopier* » les œuvres de manière immotivée, ou plutôt uniquement motivée par leur inscription dans l'inventaire de la culture du moment. Une telle diffusion « non signifiante » d'œuvres par l'École n'interdit certes pas une appropriation *personnelle* signifiante de ces œuvres ; mais elle en abandonne la responsabilité au destin de chacun et fait d'abord de l'École une institution de *recopiage culturel*, la vouant ainsi à être une préparation à l'épistémologie dominante – celle des jeux télévisés. Sans doute les *questions vives*, voire *vitales* pour la société, et singulièrement pour les jeunes générations, finissent-elles en général – mais non toujours – par s'introduire plus ou moins subrepticement dans la formation scolaire. Mais, faute d'être pleinement accueillies dans l'enceinte de la classe « ordinaire » (qui semble vouée à l'enseignement de réponses sans questions, plutôt que de questions sans bonnes réponses), on ne sait trop *où* les étudier. Parce qu'on se refuse alors à créer une « nouvelle matière » – refrain connu –, on envisage de les étudier dans des dispositifs qui, à l'instar des TPE (ou des *itinéraires de découverte* mis en place à la rentrée 2002 en classe de 5^e), conduisent – non pour des raisons intrinsèques, certes, mais par l'effet d'une malédiction dont l'institution scolaire peine à briser le joug – à un *contrôle épistémologique affaibli*, rédhibitoire dès lors que les questions étudiées en cette façon sont ressenties comme des plus brûlantes... L'École de la République est aujourd'hui à un carrefour.

Bibliographie

- Belhoste B. (1995), *Les sciences dans l'enseignement secondaire français. Textes officiels*, tome 1 : 1789-1914. Paris : INRP-Économica.
- Christienne O. (1994), *Lettre ouverte aux parents*. Paris : Plon.
- Glasman D. (1997), La scolarisation hors l'école, in J.-P. Terrail (éd), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute/Snédit.

- Inspection générale de l'Éducation nationale (1999), *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale*. Paris : La Documentation française.
- Legrand A. (1994), *Le système E*. Paris : Denoël.
- Mayeur F. (1981), *De la Révolution à l'École républicaine (1789-1930)*, tome III de *l'Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris : Nouvelle Librairie de France.
- Mialaret G. (1997), *Le Plan Langevin-Wallon*. Paris : PUF.
- Plenel E. (1997), *La République inachevée*. Paris : Stock.
- Pontalis J.-B. (1994), *L'amour des commencements*. Paris : Gallimard.
- Prost A. (1968), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris : Armand Colin.
- Prost A. (1992), Idées fausses et vrais problèmes. *Revue des Deux Mondes*, septembre 1992, pp. 10-20.