Raconter le travail scolaire. Effets cognitifs et sociaux de la tenue du carnet de bord de Travaux Personnels Encadrés

*Telling the learning process. Cognitive and social results of logbooks for the
“Guided personal assignments”*

Stéphane Vaquero

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5674>

DOI : 10.4000/ree.5674

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2016

Référence électronique

Stéphane Vaquero, « Raconter le travail scolaire. Effets cognitifs et sociaux de la tenue du carnet de bord de Travaux Personnels Encadrés », *Recherches en éducation* [En ligne], 25 | 2016, mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 12 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5674> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5674>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Raconter le travail scolaire. Effets cognitifs et sociaux de la tenue du carnet de bord de Travaux Personnels Encadrés

Stéphane Vaquero¹

Résumé

Tous les élèves de première générale tiennent, dans le cadre des Travaux Personnels Encadrés (TPE), un carnet de bord qui a pour fonction de les guider dans leur travail de recherche. Il rend compte, parfois de manière artificielle et reconstruite, de la démarche de recherche des élèves. Les enseignants, eux, y attachent plus ou moins d'importance selon les filières et les disciplines. Si ces différents usages du carnet de bord donnent lieu à des effets de socialisation cognitive propres aux différentes filières (ES, L ou S), ils conduisent également les enseignants à apprécier des dispositions scripturales à parler de soi, à porter un regard distancié et structuré sur sa propre activité d'apprentissage scolaire en lien avec les attendus implicites des filières concernées. Qualités jugées personnelles, substantielles par les enseignants, et qui les poussent à orienter les élèves vers des activités plus ou moins valorisées scolairement. L'analyse des carnets de bord de TPE fournit un éclairage sur la manière dont les enseignements libres et différenciés peuvent conduire à des effets de domination scolaire (et sociale).

Les Travaux Personnels Encadrés (TPE), initiés en 1999, sont une épreuve du baccalauréat dans les filières d'enseignement général de lycée. Les élèves de première y réalisent une production en groupe de septembre à janvier et sont encadrés par deux enseignants de disciplines majeures pour chacune des filières (Sciences de la vie et de la Terre ou Physique-Chimie pour S ; Sciences économiques et sociales ou histoire-géographie pour ES ; littérature, langues, philosophie pour L). En plus de leur production, les élèves notent l'avancement de leur travail ou de leur réflexion dans un carnet de bord qui peut être lu par les deux enseignants qui encadrent le suivi du TPE et par les deux membres du jury qui évaluent la production finale. Selon les textes², le carnet de bord n'est pas obligatoire mais il est « particulièrement recommandé », et il ne fait pas l'objet d'une évaluation spécifique. Néanmoins dans les faits, les enseignants le présentent comme un des éléments à rendre avec la production finale.

Ce type de support pédagogique (Bonnéry, 2015), assez peu répandu dans l'enseignement secondaire, s'appuie sur un type d'écriture déterminé socialement et scolairement parce qu'il appelle à porter un regard second sur l'expérience vécue et sur le travail en train de se faire (Charlot, Bautier & Rochex, 2000). Ce processus est souvent invisible pour les enseignants, pour qui il s'agit d'un écrit non scolaire du fait du faible cadrage des consignes d'écriture (Bernstein, 1975a). Ils y lisent au contraire des traits jugés personnels, comme le fait d'avoir (ou non) de l'esprit, de la sensibilité, de l'ingéniosité ou encore de la sincérité dans la démarche de recherche engagée. Les formes attendues d'écriture diffèrent également en fonction des formes et techniques de savoirs propres aux différentes filières, face auxquelles les élèves doivent manifester mais aussi développer des dispositions scripturales différentes selon le baccalauréat préparé. Les matrices disciplinaires propres à ces filières (Millet, 2003), ensemble de méthodes, de techniques de travail, à la fois imposées par les types de savoirs enseignés et par les dispositions sociocognitives dont les enseignants sont porteurs, filtrent les élèves et guident leur trajectoire en TPE selon leurs dispositions initiales.² Ces matrices disciplinaires jouent ainsi un rôle de socialisation différenciée des techniques d'écriture selon les filières. L'articulation du jugement professoral et de ces matrices disciplinaires conduit à des sollicitations différenciées de

¹ Professeur agrégé de sciences économiques et sociales, Groupe de Recherches Sociologiques sur les sociétés Contemporaines (GRESO), Université de Poitiers.

² Note de service n° 2011-091 du 16-6-2011 du ministère de l'Éducation nationale.

la part des enseignants, menant d'un côté les élèves détenteurs de dispositions scripturales légitimes vers un renforcement de l'activité intellectuelle (voire initiatique) et de l'autre les plus éloignés de la norme scolaire vers une dimension plus méthodologique et exécutoire du travail scolaire, qui les détourne ainsi d'un entraînement à la description écrite et réflexive des techniques de travail, de recherche et de réflexion attendues dans les différentes filières du baccalauréat.

Afin de montrer ces processus, six groupes ont été sélectionnés parmi huit classes de filières ES, L et S suivies sur deux années consécutives (2013-2014) dans un lycée de province. Ils l'ont été à la fois parce qu'ils sont représentatifs des tendances observées sur le terrain, mais aussi pour la clarté de la trajectoire qu'ils ont suivie. Chaque carnet de bord, non annoté par les enseignants, est contextualisé scolairement et socialement par des extraits de bulletins scolaires des élèves depuis la sixième assortis de la profession des parents, ainsi que par les appréciations formelles et informelles que les enseignants portent sur eux, soit en séance, soit lors d'entretiens, et enfin par les appréciations de TPE assorties de la note finale. L'objectif de ce traitement est de montrer comment, dans le contexte décrit, les usages différenciés d'un support aux consignes aussi floues suscitent à la fois des logiques cognitives et des trajectoires de recherche qui peuvent accroître des inégalités scolaires et sociales.

Cette articulation entre support pédagogique, formes et techniques du savoir et dispositions sociales d'élèves guide les styles d'écriture et usages du carnet de bord différemment selon les filières et par là structure les attentes professorales en termes de techniques de travail, de narration et de classification des idées (I). Au fil des cinq mois de TPE et au gré des interactions avec les enseignants, certains carnets de bord mettent en avant des dispositions narratives et cognitives. Ces dernières influencent les sollicitations professorales qui orientent vers un travail intellectuel plus exigeant et aussi plus suivi (II), alors qu'une appropriation non conforme des attentes implicites tend à détourner les élèves les plus éloignés de la norme scolaire d'un apprentissage explicite de ces techniques narratives et cognitives (III).

1. Des usages du carnet de bord déterminés par les matrices disciplinaires

■ Des consignes différenciées selon les filières

Selon le Bulletin Officiel, le carnet de bord doit être « la mémoire des documents consultés et leurs références » et doit permettre « aux professeurs encadrant les TPE de dialoguer avec les élèves en portant la trace des conseils et des précisions apportés ». Il doit rendre compte des recherches, tâtonnements, erreurs, questionnements, mais aussi planifier le travail et les actions concrètes menées par les élèves (contacts, entretiens, questionnaires). Il peut être lu en séance par les enseignants, il est alors le point de départ d'une discussion avec le groupe. Si ces consignes ont été données dans les trois filières observées, elles ont en revanche fait l'objet d'un cadrage plus ou moins fort. Du fait des formes de savoirs propres à chaque bloc disciplinaire, les enseignants semblent adapter ces consignes aux représentations qu'ils se font des dispositions d'élèves de telle ou telle filière.

En filière L, ils sont conduits à prendre des notes sur les lectures, mais aussi et surtout à rendre compte de la réflexion menée, tel que l'illustre cet extrait de la première séance :

« Vous devez absolument garder une trace écrite de toutes vos recherches. Pour ça on vous demandera de tenir un carnet de bord. Alors vous pouvez faire quelque chose de simple, un cahier par exemple, même si certains font des carnets de bord très originaux. Il est important de garder des traces de votre réflexion, de noter la manière dont chemine votre réflexion notamment par l'échange avec les autres. [...] On évaluera l'implication dans le travail, l'autonomie, votre capacité à rebondir et à saisir une piste de réflexion et c'est entre autres le carnet de bord qui permettra de voir les étapes que vous avez traversées »

(Enseignante de philosophie, séance de présentation des TPE en filière L, septembre 2014)

Du fait de la forme des savoirs et les références mobilisées en L, le carnet de bord comporte une démarche esthétique puisque des reproductions d'œuvres plastiques, des dessins ou des croquis y sont souvent présents. Couplé aux injonctions à la créativité artistique propres aux représentations que les élèves se font de la filière, cela renforce les consignes initiales consistant à écrire de manière à la fois analytique, personnelle et documentée, et à illustrer graphiquement le carnet de bord. Dans le cas où la dimension plastique n'est pas mobilisée, le travail d'analyse des textes pousse les élèves à une utilisation plus « chaude » (en séance) et plus manuscrite du carnet de bord. De ce fait ils travaillent moins souvent sur poste informatique et utilisent moins le copier-coller.

En filière S, les enseignants accordent peu de temps aux consignes et demandent aux élèves de « garder une dizaine de minutes à la fin de chaque séance pour noter les références, ce qui a été fait et les objectifs pour la séance d'après », sans plus de précisions. Contrairement aux autres filières, ils ne l'envisagent pas comme un support à vérifier ou contrôler en séance, mais plutôt comme devant permettre de consigner les références et de « noter les difficultés rencontrées ». Néanmoins, c'est contre toute attente en filière S que les carnets de bord sont les plus longuement rédigés. Si les dispositions scolaires des élèves peuvent expliquer pour partie cette différence (ils ont en tendance de meilleurs résultats scolaires dans toutes les disciplines en seconde, y compris littéraires, et viennent de milieux aussi en tendance plus diplômés), une autre explication est à trouver dans la forme des savoirs mobilisés en TPE scientifique : c'est la filière dans laquelle les élèves mobilisent le plus de définitions de notions mais aussi de descriptions de mécanismes et de raisonnements. Là où les élèves de L apprennent à montrer des dispositions esthétiques et artistiques, les élèves de S apprennent donc un rapport utile et productif au savoir (Darmon, 2013), constitutif de la filière et des styles pédagogiques des enseignants, qui demandent de « ne pas raconter sa vie » (tel que l'expression a pu être entendue en TPE de filière S) pour au contraire ne noter que « ce qui est fait » et appris dans les documents de travail.

En filière ES enfin, les consignes sont beaucoup plus cadrées et l'accent est mis sur trois points : la structure de chaque compte-rendu de séance (objectifs, sources, difficultés, objectifs de la prochaine séance), l'importance des contrôles faits par les enseignants sur le carnet de bord, mais aussi l'encouragement à produire des carnets « originaux », dimension uniquement liée à la forme. Les méthodes de prises de notes, d'analyse, d'argumentation, ne sont pas ou peu abordées. L'usage répandu dans cette filière qui consiste à s'appuyer sur des savoirs tirés de l'actualité (Deauvieu, 2009), ou plus globalement non scolaires, rend peu légitime aux yeux des enseignants le fait de se servir du carnet de bord pour lister des définitions, des concepts, ou pour passer plusieurs séances à analyser un ou plusieurs textes théoriques. Ce faible usage des savoirs scolaires explicites renforce et alimente la conviction de ces mêmes enseignants selon laquelle les élèves de filière ES sont « faibles » mais « volontaires », et conduit par là au recentrage sur la méthodologie (plan, problématique, calendrier) au détriment des savoirs scolaires. Ce processus alimente également la conviction professorale selon laquelle il est impératif d'intéresser ces élèves, plus encore que les littéraires ou les scientifiques, en les faisant travailler sur des objets socialement vifs, ou en tout cas ludiques.

La rencontre entre consignes, forme des savoirs et dispositions scolaires conduit ainsi les élèves à mobiliser différemment leur carnet de bord selon la filière. Chacune des configurations disciplinaires indique implicitement le placement à adopter vis-à-vis des œuvres, des notions et concepts, mais aussi vis-à-vis de la posture narrative et réflexive à adopter en TPE, et plus globalement dans les disciplines représentatives de la filière. Ces postures suscitent des écrits plus ou moins appréciés par les enseignants, et dictent par là les sollicitations faites en cours.

2. Deux types d'écrits légitimes dans le carnet de bord

L'usage conforme du carnet de bord peut porter sur la dimension cognitive – apprendre à expliciter un raisonnement, une analyse – ou sur la dimension narrative – rendre compte du travail effectué par le biais du récit singulier des séances ou de l'avancement du travail. Par là il oriente les sollicitations enseignantes vers la dimension intellectuelle du travail, et suscite un relâchement de la contrainte méthodologique et formelle (respect du calendrier, du plan par exemple). Le carnet de bord permet ainsi de filtrer les élèves jugés « à potentiel » et a pour effet de les conforter dans une démarche légitime et valorisée.

■ **Le versant narratif : savoir raconter l'expérience des TPE**

En filière ES et en filière L, les groupes qui respectent l'esprit des consignes en respectent paradoxalement moins la lettre (objectifs, déroulé de séance, objectifs pour la séance suivante). Ils donnent une large place à des descriptions incarnées ou situées des étapes de TPE, même s'ils ne développent pas abondamment matériaux et analyses écrites leur permettant de construire leur production. L'accent est mis sur les anecdotes, les difficultés, les contacts pris voire les moments de bavardage durant les séances de TPE, le tout ayant pour but de décrire explicitement leur vécu personnel. Pour autant, ces « modèles de discours » particularistes laissent implicitement entendre le sens plus abstrait, conceptuel et universel du raisonnement (Bernstein, 1975b, p.135). Par là, ces élèves montrent combien ils parviennent à se détacher des contingences matérielles des TPE (faire un plan, faire un diaporama par exemple) et à mobiliser un regard extérieur, « exotopique » (Bakhtine, 1984) sur leur activité. À l'inverse de récits jugés plus maladroits, aucune forme d'hypercorrection linguistique n'y est relevée.

La trajectoire de deux élèves est représentative de ce versant : Victor (mère consultante, père ingénieur, jugé depuis la sixième comme un élève « très éveillé », « très actif », « agréable », mais parfois « manquant de rigueur », il a candidaté dans une école de commerce privée après l'obtention du baccalauréat) et Jade (père agent territorial, mère employée, a redoublé sa seconde, « en progrès » depuis la sixième, « active à l'oral », qui « s'implique », mais qui « bavarde » et « manque de concentration », elle s'est depuis inscrite en faculté de droit). Ils décident de travailler sur l'obsolescence programmée parce que Victor a vu un reportage quelques jours auparavant sur ce thème. Disposant de peu de notions précises de cours sur le sujet, ils parviennent à prendre contact avec des politiques, des associations, et font très rapidement des schémas semblables à des cartes heuristiques sur un tableau blanc, photographient ces cartes et les collent dans le carnet de bord, en même temps qu'ils se prennent en photo. Le récit des situations vécues en TPE, en apparence anodines, est systématiquement teinté d'un humour mettant le travail à distance, tout en montrant qu'il a été effectué :

« Nous avons montré nos parties rédigées aux professeurs, ils ont trouvé ça très bien. Après je suis resté à la médiathèque pour récolter des informations sur la partie des solutions envisageables. Il ne reste plus beaucoup de séances, alors maintenant, c'est TPE puissance 5 ! J'ai fini ma rubrique écolo, et je l'ai rédigée sur le magazine. J'ai demandé à M. Combe s'il fallait mettre obligatoirement la bibliographie dans le magazine car je n'étais pas sûr. Pour le week-end, la partie sur les solutions doit être terminée et rédigée. Mais rassurez-vous, j'ai passé un très bon week-end ! [...] Parallèlement, j'ai créé les QRcodes pour le magazine. Mais l'Internet était très très très très très très très long, donc j'ai mis beaucoup de temps à le faire » (Victor, première ES, carnet de bord décembre 2013)

À travers ces anecdotes, Victor rend indirectement compte du travail effectué, de la planification dans le temps, voire pour d'autres groupes similaires, de la mise à l'écart des membres du groupe qui ne travaillent pas assez, à qui les autres donnent le « sale boulot » (effectuer les

recherches les plus générales et décontextualisées du TPE). Ne pas construire de plan, ne pas mobiliser de savoirs explicitement scolaires, se permettre de perdre une heure à bavarder ou à se prendre en photo ne peut se faire que si des gages suffisamment sérieux d'autonomie politique (Lahire, 2007, p.333) sont par ailleurs perceptibles : se débrouiller pour obtenir des entretiens, des contacts, travailler le week-end, canaliser et borner les thèmes abordés lors des échanges avec les enseignants, planifier le temps à venir. Ce groupe de TPE est systématiquement cité par les enseignants comme étant « le groupe qui a choisi un sujet génial », « qui s'éclate en TPE », « qui a tout compris de la démarche ». Les appréciations font part de l'« enthousiasme », de l'« inventivité » et de la « conviction » du groupe, qui a eu 20/20. Au final, bien que très peu de notions de cours aient permis de construire l'argumentation, le carnet de bord a été un gage permanent de la sincérité du groupe.

Un recensement des qualificatifs présents dans les appréciations de cent-vingt travaux de TPE montre que ces signes tangibles d'engagement, de sincérité, de « mobilisation de soi » (Bautier, 2005), sont à la fois scolairement et socialement déterminés. Scolairement d'abord : le classement des dossiers par note finale montre que de 8/20 à 12/20, les appréciations portent plus que les autres sur l'absence de travail, de problématique et d'investissement ; de 12/20 à 16/20 elles insistent davantage que les autres sur l'investissement correct des élèves et la quantité de travail fourni ; enfin, au-delà de 16/20, elles mettent plus l'accent que les autres sur la pertinence, l'originalité et la sincérité du travail fourni. Socialement ensuite : entre le codage des appréciations en trois catégories (travail fourni ; pertinence de l'analyse ou de la problématique ; originalité, sincérité) et la note finale, c'est la catégorie « originalité, sincérité » qui obtient la corrélation la plus forte avec la profession des parents. En d'autres termes, il semble bien que la manière dont les élèves se mettent en scène dans ce genre de dispositifs est en partie déterminée par des dispositions scripturales, linguistiques mais aussi sociales, même si ce constat peut varier selon les filières.

■ ***Le versant cognitif : apprendre à manipuler le raisonnement scolaire***

Une autre forme légitime d'utilisation du carnet de bord consiste à prendre des notes sur les textes proposés par les enseignants ou sur des documents trouvés à la médiathèque. Cette posture rend les élèves moins visibles en cours que celle décrite précédemment et il faut que les enseignants prêtent attention au contenu du carnet de bord pour les repérer. Les séances sont consacrées à lire, surligner, recopier et chaque séance fait l'objet d'une à deux pages entièrement rédigées. Le carnet de bord devient un support d'explicitation des idées, des impasses et des difficultés rencontrées. Ce type d'écriture, bien que jugé personnel, est alimenté par des lectures et c'est en partant d'elles que les idées de sujets, de problématiques ou de plans peuvent découler. Ce processus a beaucoup plus été observé en filières L et S qu'en filière ES pour les deux raisons précédemment citées (formes différentes des savoirs et des dispositions scripturales d'élèves, les premières renforçant les disparités des secondes). Ces écrits en séance, fondés sur des textes avec du temps pour mobiliser des notions explicitement scolaires, font que les raisonnements menés dans le carnet de bord parviennent à mêler définitions, notions scolaires, plan potentiel et questionnement sur l'agencement des idées. Par conséquent la recherche du plan et de la problématique ne se font jamais séparément des savoirs scolaires. Le carnet de bord devient un outil propice à la manipulation des notions et concepts avant de les mobiliser dans la production finale.

En filière S, Charlotte, Anaïs et Perrine ont un profil social et scolaire très ressemblant. Parmi leurs parents il y a deux professeurs des écoles, deux travailleurs sociaux, deux cadres de la fonction publique, elles ont toutes les trois une scolarité marquée par des encouragements et félicitations pour leur travail, leur rigueur et leur participation en classe. Elles décident de travailler sur « Les effets de la Lune sur la Terre » :

« Lors de cette séance nous décidons vraiment de nous prendre en main : nous mettons toutes nos idées sur le tableau blanc pour essayer de refaire le plan : je parle de Phobos aux filles, qu'il me semble assez intéressant d'aborder dans notre

TPE [mis en gras par l'auteur] *par rapport aux forces de marée → je leur montre la vidéo sur les lunes du SS. [...]*

*Nous nous sommes décidées sur cette problématique pour pouvoir aborder différents points, différents aspects variés, différents phénomènes, **mais aussi car nous avons choisi de parler des effets de la planète sur son satellite (J sur I et M sur P) et du satellite sur la planète (L sur T). Ainsi nous allons pouvoir faire des comparaisons et répondre OUI il y a des similarités, et NON chaque couple de planètes est unique et « interagit » de manière propre*** [mis en gras par l'auteur]. *Nous sommes plutôt contentes de ce que nous avons trouvé car il nous semble maintenant que l'on sait où l'on va... il ne manque plus que l'approbation des profs »* (Charlotte et Anaïs, Perrine, première S, carnet de bord, novembre 2014)

Cet extrait de carnet de bord mobilise dans un premier temps la dimension narrative permettant d'attester de la sincérité de la démarche (premier passage), sincérité qui ne peut être suspectée de dissimuler le manque de travail du fait que cette assertion n'est pas déconnectée du raisonnement et des notions de cours. Le second passage souligné montre que le carnet de bord n'est pas un simple outil de recension des activités menées ou de résumé des lectures, il est également mobilisé pour apprendre à manipuler les structures de raisonnement et de classifications permettant de construire plan et problématique. Ainsi ces élèves mobilisent le carnet de bord pour réfléchir de concert à leurs lectures et à la manière de les ordonner pour en rendre compte et leur donner sens. Ce genre d'écrit et les échanges qui en découlent ont ici conduit l'enseignant de sciences physiques à « tirer [les élèves] vers un niveau terminale plutôt que vers un niveau seconde » (tel que noté dans le carnet de bord), et à les encadrer longuement, durant deux séances, pour leur faire calculer des forces d'attraction de différents satellites avec des outils mathématiques qui ne sont pas accessibles en première. Elles ont été valorisées par les membres du jury pour cette « démarche particulièrement investie » et ont eu 19/20.

En première L, Clara (mère veuve, employée administrative, elle est « sérieuse » et « impliquée » mais « attentive » en classe et se considère, comme sa mère, comme une « grande lectrice », elle est depuis à l'Université en première année d'histoire), et Sonia (mère employée, père contremaître, elle obtient des résultats « moyens » par « manque de travail », malgré une « grande culture générale ») décident de travailler sur « La recherche du bonheur est-elle réalisable ? » Les enseignantes de philosophie et de lettres détectent début octobre le potentiel lecteur de ces deux élèves et décident de leur consacrer du temps. Lors d'échanges assez longs d'une vingtaine de minutes, chaque suggestion donne lieu à une présentation détaillée des œuvres proposées. Le plan n'est jamais demandé lors des entretiens jusqu'à une date avancée (décembre). Les enseignantes participent même à ce retard en proposant tardivement d'autres lectures, alors qu'elles pressent d'autres groupes à formaliser leur production dès novembre. L'enjeu devient ainsi progressivement pour les enseignantes de ne pas « rompre l'élan » de ces deux élèves, mais aussi d'approfondir un thème pour lequel elles estiment n'avoir jamais assez de temps en cours. Clara et Sonia apprennent, par ces sollicitations répétées, combien la description précise des textes, la narration, l'usage d'un temps long et lent, sont valorisés en filière littéraire, plus précisément en philosophie et en lettres. Cet apprentissage des techniques du savoir correspond aux attentes de ces deux élèves, l'une souhaitant devenir enseignante d'histoire-géographie, l'autre souhaitant intégrer une classe préparatoire littéraire. Comme pour le groupe précédent, la narration n'est jamais déconnectée de la manipulation et l'appropriation des savoirs, ici philosophiques :

« Aujourd'hui nous avons décidé Sonia et moi d'aller voir nos enseignants référents pour conclure nos recherches. Nous avons d'abord commencé avec la professeure de français. Elle nous conseilla donc de lire quelques contes philosophiques, et particulièrement Candide (le dernier chapitre). Car dans ce chapitre nous pouvons remarquer une remise en cause philosophique. La professeure de philosophie vient nous rejoindre et nous explique aussi que généralement dans un conte philosophique le cadre est plus réaliste, avec des personnages ayant une psychologie peu développée. Ensuite, nous apprenons en quoi

consiste le schéma d'un conte philosophique. Le héros se retrouve alors dans une situation difficile, il part ensuite pour une quête où il rencontre des opposants ou des aides avec ou non l'aide du hasard. La quête finira alors par aboutir ou non. Elle nous conseille aussi le roman Jack le fataliste de Diderot (l'incipit). Mme P. nous parle ensuite d'un texte de Kant, "Le bonheur" » (Clara, première L, carnet de bord, décembre 2013).

Par cette « mobilisation de soi » dans le carnet de bord, elles apprennent à porter un regard second sur ce qu'est un conte philosophique et à décrire leur structure générique et transposable. La découverte de cette structure passe par l'exercice d'écriture et d'explicitation que les enseignantes ont suscité du fait des lectures proposées et du temps passé avec elles.

Le relâchement des contraintes méthodologiques pour ce type de groupes ne doit pas laisser à penser qu'ils sont dans l'ensemble plus livrés à eux-mêmes. Bien au contraire, c'est avec eux que les enseignants passent le plus de temps, souvent pour expérimenter un travail avec des sources, des savoirs, des notions qu'ils ne peuvent pas mobiliser en cours, par manque de temps ou du fait d'une classe trop hétérogène. Ainsi, l'enseignant de sciences physiques passe du temps à expliquer des formules aux élèves travaillant sur les effets de la Lune sur la Terre, et les enseignantes de lettres et de philosophie passent du temps à expliquer le sens des textes proposés sur le bonheur, tout en expliquant très précisément comment mobiliser ces savoirs scolaires dans la production. Au final, du point de vue des savoirs, les groupes les plus dotés scripturalement sont aussi ceux qui sont les plus encadrés du point de vue intellectuel, creusant ainsi les écarts de dispositions initialement perçus par les enseignants.

3. Des écritures moins légitimes : le carnet de bord pour recenser le travail effectué

D'autres groupes n'entrent pas dans les logiques légitimes d'écriture précédemment décrites. Ils n'en répondent pas moins à certaines attentes vis-à-vis de la tenue du carnet de bord, simplement les appropriations des consignes sont moins conformes à ce qu'en attendent les enseignants. Le premier cas de figure concerne certains groupes pensant répondre aux consignes en listant le travail effectué chaque séance. Ils se concentrent sur la dimension exécutoire du travail et cherchent à rendre compte du travail effectué auprès des enseignants pour ne pas être pris en faute. L'autre cas de figure correspond aux groupes maintenus dans l'idée que les TPE doivent avant tout être « originaux » et s'appuyer sur des savoirs non scolaires ; dans ce cas, le travail de recension et d'organisation des idées dans le carnet de bord est rendu difficile voire impossible, du fait de l'absence de savoirs explicitement scolaires suffisamment structurants pour penser et organiser les savoirs non scolaires.

■ **Écrire pour recenser les tâches effectuées**

Les groupes d'élèves n'ayant pas été habitués, à l'école ou en dehors, aux activités faiblement cadrées éprouvent dans la plupart des cas plus de difficultés à mobiliser le carnet de bord pour manipuler les savoirs scolaires. Dans l'attente de consignes de travail plus explicites, ils se retrouvent rapidement en « manque d'idées ». Leurs loisirs, vécus en tant que tels, pour « se faire du bien », ne sont pas appréhendés comme un objet pouvant être mis en récit avec des catégories scolaires. Ces groupes se retrouvent donc à traiter des sujets généralement très proches des programmes scolaires sous la forme d'un « exposé », mais sur une échelle de temps démesurément longue de dix-huit semaines.

Le groupe « Pétain et la presse » illustre bien ce type de trajectoire : Clémence (mère veuve, employée administrative, elle est à la fois « vive » et « volontaire », a de « grandes capacités » mais « bavarde trop », elle a demandé et obtenu une place en classe préparatoire littéraire), Jordan (mère seule, employée dans le domaine des services à la personne, a obtenu une orientation en filière L sur appel, une scolarité ponctuée d'« efforts accomplis » mais « bientôt insuffisants », jugé par ailleurs « sympathique » mais « bavard », il est depuis en BTS commerce international) et Sydney (mère seule, sans activité professionnelle, oscille depuis la sixième entre

des « capacités » et de « grosses difficultés de concentration », a plusieurs avertissements de discipline, elle est depuis en faculté de droit). Ils souhaitent initialement travailler sur l'addiction aux jeux vidéos parce que « le frère de Clémence est complètement dingue avec ça ». Ils avaient également envisagé de travailler sur le « ragga dancehall », mais ne l'ont pas proposé ne sachant pas si c'était « dans la culture ». Faute de trouver une entrée problématique légitime, surtout en filière L, ils sont réorientés fin septembre vers le sujet « Pétain et la presse » lors de deux échanges successifs avec les enseignantes qui, voyant à travers les carnets de bord qu'ils n'ont « rien fait », décident de les prendre en main. De l'addiction aux jeux vidéo ils passent à la manipulation des foules, puis à la propagande, puis aux cours d'histoire-géographie pour finir sur les liens entre Pétain et la presse. Face à l'absence de notes prises dans le carnet de bord, les enseignantes dictent le travail à effectuer sans en donner le sens ou la finalité. Le groupe a des « recherches » à faire et doit rendre compte des résultats ainsi qu'un plan dans un laps de temps déterminé.

Ils se retrouvent ainsi rapidement à faire des recherches sur des savoirs déjà institués et mis en forme qu'ils ne sont pas en mesure de déconstruire ou de s'approprier autrement qu'en les recopiant. Les séances de TPE deviennent rapidement pour eux un « exposé » interminable au cours duquel il est quand même possible de bavarder et de passer de bons moments en dehors du contrôle des enseignants. Leur carnet de bord se borne à décrire factuellement, souvent avec des tirets, les moments des séances de TPE, ou bien à lister des informations factuelles trouvées dans des documents. Les phrases, souvent non rédigées, font appel à des catégories génériques (« faire des recherches », « chercher la problématique », « faire le plan ») et disent peu, voire rien ni des contenus abordés ni des manières de travailler. Ils prennent malgré tout des notes, recopient des textes, élaborent des plans, mais le font sur des feuilles volantes et non pas dans le carnet de bord puisqu'il est à rendre « propre », étant perçu (et utilisé par les enseignants) comme un outil de contrôle et de vérification du travail fait. Cet exercice devient alors dénué d'intérêt et purement formel, et les élèves considèrent qu'en le mettant en forme à la hâte en janvier, ils contournent une obligation jugée inutile en trichant sur les consignes. Ils acceptent et reconnaissent par là les commentaires négatifs que peuvent leur faire les enseignants sur leur faible engagement. Si Jordan tente malgré tout de sauver la face (« *On a réfléchi pendant plusieurs minutes entre nous pour choisir les disciplines [...] Nous avons cherché beaucoup de documents sur Internet pour pouvoir ensuite faire le tri* »), le manque d'entraînement à ce type de récit le trahit et met en exergue le caractère préconstruit et prévisible d'un code restreint peu valorisé à l'école (Bernstein, 1975a). Ce type de récit dresse l'inventaire chronologique des tâches effectuées, conformément aux récits « chronotopiques » d'élèves de milieux populaires qu'a analysés Bernard Lahire (1993). Le fait que la chronologie relatée soit liée à la chronologie vécue, et non pas à la structure du raisonnement scriptural, rend ces récits « peu intéressants », « secs » voire « suspicieux » (en termes de travail et d'engagement) aux yeux des enseignants.

Les groupes qui s'engagent dans cette voie ne peuvent rapidement plus faire marche arrière et ont la sensation de « tirer » leur TPE jusqu'en février. Pourtant certains se rendent parfois compte, à l'instar de ce que Basil Bernstein nommait une « conversion scolaire tardive » (Bernstein, 1975b), qu'ils peuvent mobiliser leur vie personnelle dans leur TPE. Ainsi, après avoir passé deux mois à lister les différentes danses du monde à partir de Wikipédia, les élèves du groupe « Les aspects culturels de la danse » se mettent à rédiger abondamment des réflexions personnelles dans le carnet de bord à partir de début janvier :

« Aujourd'hui, on s'attaque à la troisième sous-partie, "la communauté". On s'inspire tout d'abord de ce qu'on sait, on voit dans nos villes des affiches invitant les gens à un événement dansant, ou des proches organisent des "soirées dansantes" ou des "thés dansants" » (Sarah - mère dessinatrice industrielle, père enseignant -, carnet de bord, première ES, janvier 2014).

Arrivés trop tardivement, ces écrits ne peuvent plus servir de support d'échange avec les enseignants, non seulement parce que ce n'est plus le temps de la « réflexion », mais aussi, et surtout, parce que le groupe est déjà disqualifié : les enseignants ne les voient que pour les

recadrer (gestion du temps, plan), et ils ne porteront pas de commentaires inspirés sur leurs fiches d'évaluation (« manque d'implication », « manque d'investissement », « élève passive », « carnet de bord non personnel »).

■ **Un « contre-élitisme paradoxal »**

D'autres groupes enfin parviennent, dès le début de l'année, à faire accepter par les enseignants des sujets jugés ludiques ou originaux. Pour autant, pris dans l'habitude scolaire d'un certain « activisme langagier » (Deauvieu, 2009), ils appréhendent le sujet choisi avec peu, voire pas de conceptualisation disciplinaire et ne parviennent pas à classer et à organiser des informations souvent complexes à appréhender. Cette injonction au ludique suscite des malentendus dans le sens où ces sujets en apparence abordables nécessitent en sous-main une vision scolarisée du monde pour pouvoir être rendus « intéressants » aux yeux des enseignants qui, eux, ont l'habitude de lire le réel à travers le prisme scolaire. C'est dans la filière ES que ce type de trajectoire est le plus fréquemment observé. Cela peut s'expliquer par plusieurs raisons, indépendantes des dispositions initiales des élèves. La première découle des manières de travailler caractéristiques de la filière ES, et des sciences économiques et sociales (SES) en particulier (Deauvieu, 2009), qui consistent à intéresser les élèves, parler des questions sociales « chaudes » en s'appuyant sur les « savoirs d'expérience » pour les transformer en savoirs scolaires. La seconde est liée au fait que les SES sont la discipline jugée majeure des TPE, et qu'elle ne débute réellement qu'en première. De ce fait les enseignants attendent peu de notions économiques ou sociologiques clairement mobilisées, et donnent peu de textes disciplinaires, contrairement à ce qui est fait en filière L. Ces pratiques et habitudes disciplinaires conduisent à une sorte de « contre-élitisme paradoxal » dans le sens où les groupes les plus éloignés de la forme scolaire choisissent en priorité des sujets en prise avec le monde hors scolaire, se coupant ainsi de la possibilité d'utiliser des supports identifiables scolairement (textes, expérimentations). Ils ne doivent alors compter que sur leurs compétences narratives et leurs savoirs d'expérience, socialement beaucoup plus discriminants, pour réaliser leur travail. Les élèves habitués à participer de manière spontanée en classe se retrouvent encouragés en TPE à poursuivre leurs recherches sur des sujets singuliers, mais parallèlement à cela ils sont tenus à l'écart du travail long et minutieux d'analyse de textes.

Nafissa, Abibatou et Mintou décident de travailler sur le sujet « Faut-il quitter la France pour réussir ? » Elles ont des profils socioscolaires similaires : parmi les parents deux sont ouvriers, un retraité et trois inactifs. Ces trois élèves se connaissent depuis le collège et deux d'entre elles « participent beaucoup », sont « très volontaires » mais « manquent parfois de rigueur à l'écrit ». Mintou, elle, est plus discrète mais aussi plus rigoureuse à l'écrit. Nafissa et Abibatou sont depuis en BTS Tourisme et IUT Techniques de commercialisation, Mintou est en école de commerce. Leur carnet de bord est soigneusement tenu, le descriptif des séances est rédigé de manière informatique et chacune des trois élèves écrit un texte individuel. L'avancement du travail est décrit de manière similaire au groupe « Effets de la Lune sur la Terre ». En revanche, il met l'accent sur l'organisation et la répartition du travail, sur la dimension procédurale, et c'est par ce biais que les savoirs sont abordés. Ils sont présentés non pas par leur teneur argumentative, mais parce qu'ils constituent des parties du dossier à rendre :

« J'ai donné ma partie sur les expatriations à Nafissa, elle m'a corrigée et rajoutée ses idées sur l'introduction et la conclusion. J'ai dû reprendre certains points et re-rédiger. Abibatou a rédigé grâce à un article de journal qui concerné les difficultés que présentent les étudiants pour trouver un emploi après avoir obtenu leurs diplômes. Nafissa a continué sur la fuite des cerveaux.

Bilan de la séance :

- Ma partie de rédaction est terminée*
- La production avance bien »*

(Mintou, carnet de bord, première ES, novembre 2013)

Lors des échanges avec les enseignants, ces trois élèves parviennent à mener la discussion sans laisser aucune place aux éventuels conseils de lecture. Prises dans les idées des articles ou reportages qu'elles découvrent, elles profitent de ces moments pour raconter, avec force précision, le résumé de chaque lecture. Les enseignants ne peuvent pas ou n'osent pas s'opposer à la démarche du groupe, tout au mieux ils leur suggèrent de « problématiser » leurs recherches mais ce conseil est inaudible. Les trois élèves sont persuadées de répondre parfaitement aux attentes professorales par leur activité permanente et tous les efforts sont orientés vers les contacts à prendre, le « sondage » à effectuer, sans réelle préparation de ces derniers, et par la forme originale à donner à la production. Cette surenchère de « choses à faire » fait du carnet de bord un outil d'organisation du plan et des sorties. Néanmoins, même s'il paraît très « vivant », il ne fait part d'aucun résumé hormis quelques feuilles de brouillon éparses sur lesquelles sont notées les informations factuelles, non rédigées, trouvées dans les lectures. Outre le manque manifeste d'habitude de porter un regard distancié sur leurs lectures, ce type de sujet, couplé à l'injonction à faire un TPE « vivant », détourne ce type de groupe d'un écrit qui serait nécessaire pour lier lectures et pensée scolaire, et les échanges avec les enseignants ne peuvent pas porter sur la dimension intellectuelle du travail, contrairement au groupe de Clara et Sonia par exemple. Enfin, le fait d'orienter l'usage du carnet de bord sur la dimension procédurale et exécutoire (plan, répartition des tâches) induit une division technique mais aussi intellectuelle du travail entre les élèves, ce qui ne leur permet pas de formuler quelque argumentation que ce soit qui mêle les différents points, à l'instar de ce que montre Stéphane Bonnéry à l'école primaire (2007). Manquant de dispositions scripturales permettant de rescolariser leur travail à moindre effort, comme peuvent le faire des élèves plus proches de la norme scripturale scolaire, ce groupe a finalement été qualifié de « sérieux et investi » mais les membres du jury ont noté, à l'écrit comme à l'oral, un « manque de distance » et un « manque de recul » vis-à-vis de connaissances « mal définies ». Elles sont notées entre 13 et 16/20.

Conclusion

Les formes d'appropriations des pratiques d'écriture dans les carnets de bord varient ainsi non seulement en fonction des filières, mais aussi en fonction des dispositions scripturales et scolaires des élèves. Les élèves les plus proches de la forme scolaire de socialisation parviennent plus aisément que les autres à articuler l'aspect singulier du récit de l'expérience des TPE et leur aspect plus conceptuel, par la description détaillée d'un raisonnement, d'une analyse de documents. Non seulement ce travail les conduit à structurer de manière scripturale une pensée en partie propre à la filière qu'ils intègrent, mais en plus de ça, l'écriture laisse entrevoir dans les carnets de bord des dispositions scolaires et sociales qui renforcent l'encadrement et les sollicitations à un travail intellectuel exigeant de la part des enseignants. Ainsi les intuitions initiales de ces derniers, selon lesquelles certains groupes ont des idées alors que d'autres n'en ont pas, ou ne s'investissent pas, se retrouvent être autoréalisatrices : ce sont les élèves qui parviennent à montrer une connivence initiale forte avec les enseignants dans leur manière d'écrire et de se questionner dans les carnets de bord qui sont les plus sollicités et qui, de ce fait, ont le plus de chances de s'engager dans une trajectoire de recherche et d'écriture renforçant cette connivence initiale et mobilisant plus fortement les enseignants.

Alors que l'approche libre, ludique, est justifiée par sa capacité à intéresser et à « raccrocher » les élèves les plus éloignés de la culture scolaire, c'est précisément dans la filière ES, où la mobilisation des savoirs scolaires est plus implicite que dans les deux autres filières, que ces processus sont les plus visibles. Ils semblent en revanche atténués en filières L et S par le recours explicite à des notions et références scolaires pouvant amoindrir les malentendus sociocognitifs liés à l'entraînement à ce type d'écriture peu cadrée, et montrant la « mobilisation de soi » (Bautier, 2005) au travail. En définitive, le recours à des dispositifs et supports pédagogiques faiblement cadrés semble d'autant plus alimenter le côté essentialisant des catégories de jugement professoral qu'ils s'appuient sur des consignes floues et implicites. Par là, les enseignants entérinent bien malgré eux des processus de domination scolaire.

Bibliographie

BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BAUTIER E. (2005), « Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation », *Langage et société*, n°111, p.51-71.

BERNSTEIN B. (1975a), *Classes et pédagogies, visibles et invisibles*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE.

BERNSTEIN B. (1975b), *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit.

BONNERY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.

BONNERY S. (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : études sociologiques*, Paris, La Dispute.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964), *Les héritiers*, Paris, Éditions de Minuit.

CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

DARMON M. (2013), *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte.

DEAUVIEAU J. (2009), *Enseigner dans le secondaire : les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris, La Dispute.

LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et Inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

LAHIRE B. (2007), *L'esprit sociologique*, Paris, Éditions La Découverte.

MILLET M. (2003), *Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

RENARD F. (2011), *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SAINT-MARTIN (DE) M. & BOURDIEU P. (1975), « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume 1, n°3, p.68-93.