

HÉTÉROGÉNÉITÉ, AUTONOMIE, ...BLABLABLA ?

Clémence COGET
Lycée Henri Darras, Liévin

HÉTÉROGÉNÉITÉ ET AUTONOMIE

On peut entendre le terme « hétérogénéité » des deux façons suivantes, chacune comportant ses ambiguïtés.

La première hiérarchise les niveaux de compétences. En ce sens, l'hétérogénéité d'une classe signifie que les élèves ne sont pas en possession du même bagage de connaissances ou de compétences. Le problème est de définir une compétence dont la plus ou moins grande acquisition délimite chez les élèves des groupes différents. Car un élève peut avoir des compétences dans un champ et pas dans un autre. Dans cet article, j'ai fait le choix de prendre pour critère d'hétérogénéité l'autonomie. En effet, la classe que je vais évoquer ici n'était pas « très hétérogène » au sens où on l'entend souvent, avec de très bons élèves, en accord avec les attentes scolaires, côtoyant des élèves aux prises avec de grandes difficultés. Mes élèves de seconde, à Wingles, avaient pour la plus grande majorité un niveau très moyen en français, avec un désintérêt initial assez massif pour le Français. En revanche, face aux activités, certains avaient une plus grande rapidité que d'autres à saisir les objectifs des travaux et à trouver des stratégies pour réussir à les accomplir. Leur hétérogénéité portait donc sur leur niveau d'autonomie et sur la manière dont elle se développait ou se manifestait.

Le premier et paradoxal problème qui s'est posé à moi a été qu'apparemment, mes élèves n'avaient pas envie d'être autonomes. En réalité, ils n'avaient pas envie

d'être abandonnés à leur propre sort et sans aide. En effet, l'autonomie est parfois le refuge pour les enseignants (moi y compris) pour laisser les élèves livrés à eux-mêmes. Je reviendrai sous peu sur cette utilisation ambiguë du concept d'autonomie, dans l'éducation et ailleurs. Il s'agit donc de développer l'autonomie des élèves et non pas de se servir de leur autonomie supposée pour ne pas faire son travail d'enseignant. Le second problème qui se pose alors et qui s'est posé à moi cette année a été le suivant : comment rendre plus autonomes les élèves sans les priver, de par mon aide, de leur autonomie ?

La seconde façon d'entendre le terme d'hétérogénéité consiste à considérer les différences d'individualité des élèves, leurs différentes histoires personnelles. Dans cette optique, une classe est par nature hétérogène dans la mesure où elle contient plus d'un élève. La problématique réelle de l'hétérogénéité prise en ce sens est à nouveau liée à la place que l'on accorde à l'autonomie des élèves, c'est-à-dire à l'autonomie de l'individu face au groupe. En effet, prendre en compte les aspirations individuelles dans le cadre de la classe revient à interroger la place de l'individu dans le groupe, son autonomie. De manière concrète, que laisse-t-on au choix de l'élève et à son initiative ? Comment ce choix et ses initiatives peuvent-elles être compatibles avec l'acquisition pour l'élève des éléments du programme et avec l'existence du groupe-classe ? Dans cette acception de l'hétérogénéité, somme des individualités des élèves, le problème de la gestion de l'hétérogénéité de la classe s'est à nouveau posé à moi en réfléchissant sur l'autonomie. Ma classe était emplie de clans et de tensions entre les individus et les groupes d'individus. Dans quelle mesure devais-je alors laisser les élèves ou les groupes d'élèves travailler séparément, sans qu'ils soient amenés à travailler tous ensemble ? Comment, dans le cadre de travail, leur laisser une certaine marge de manœuvre pour qu'ils puissent se retrouver personnellement dans les dispositifs tout en donnant à tous les mêmes outils en fin de compte ?

Pour moi et dans ma classe, gérer l'hétérogénéité a donc consisté à m'interroger sur les moyens de l'autonomisation des élèves et sur les modalités de prise en compte des aspirations à l'autonomie, quand elles existaient.

Le problème est que, même si on retrouve dans les instructions officielles, une injonction récurrente à guider les élèves vers plus d'autonomie, la notion d'autonomie, comme celle d'hétérogénéité, n'est, d'après mes recherches, jamais définie ou précisée de manière explicite à un moment donné. Le moteur de recherche du *B.O.* concernant l'éducation nationale¹ renvoie à de multiples occurrences (396 pour être précise), aux contextes fort divers : l'autonomie en question est celle des établissements (autonomie financière, pédagogique et autres), celle des enseignants (l'autonomie faisant partie de leur mission nouvelle), celle enfin des élèves qui doivent être amenés grâce aux efforts de tous à une autonomie, associée à diverses notions aux connotations positives (désir d'apprendre, citoyenneté, ouverture sur le monde...). La notion d'autonomie reste floue mais l'autonomie revient comme une nécessité d'évidence, un point fort de la pédagogie nouvelle et de l'école de demain. Il faudrait donc savoir ce que l'on met derrière le terme d'autonomie des élèves et ce que l'on en fait dans les classes. Or justement,

1. <http://www.education.gouv.fr/htdig/default.htm>

l'autonomie n'a pas bonne presse et peut receler des attitudes didactiques pas toujours avouables.

Avant de présenter une activité qui m'a permis de mieux cerner les contours des paradoxes de cette notion d'autonomie et de sa mise en œuvre dans ma classe, je vous livre les résultats d'une petite revue de presse des affres de l'autonomie.

Revue de presse d'une autonomie souffrée

De l'injonction paradoxale du : « Soyez autonomes » :

Le premier grief et le grief majeur fait à l'« autonomie » des élèves est que cette notion permet aux enseignants de laisser les élèves aux prises avec leurs difficultés sans aide de leur part, sous prétexte que les élèves doivent être autonomes.

Ce reproche revient souvent dans la littérature didactique et pédagogique et son expression la plus manifeste me semble se trouver dans un article de *Recherches* intitulé « En seconde, on ne fait plus de français, Madame, on fait des lettres² ». Cet article est une interview d'élèves de seconde, et il évoque le fossé qui peut exister entre le collège et le lycée dans l'accompagnement du travail des élèves. Le verdict est accablant : au lycée, l'autonomie est souvent synonyme de « se débrouiller » :

« Rendre l'élève autonome, tel est le mot d'ordre qui rassemble tous les enseignants, de la maternelle au lycée. Chaque acteur de la communauté éducative n'a qu'un seul but : faire en sorte que l'élève puisse se passer de lui, qu'il s'agisse de lacer ses chaussures ou de préparer un exposé. Un beau projet, l'autonomie, ça sonne comme « démocratie », « liberté », « épanouissement » ; ça s'oppose à « contrainte », « dépendance », « assujettissement »... rien à redire à cela.

Sauf lorsqu'on se met à confondre la fin et les moyens. Ou pire, lorsque le mot d'ordre devient prétexte à l'absence de démarche pédagogique. Lorsqu'on transforme la visée (qu'ils deviennent autonomes) en injonction : MAIS SOYEZ DONC AUTONOMES, et tant pis si vous vous cassez la figure ou si l'exposé est un fiasco : ça vous apprendra ! La prochaine fois vous vous y prendrez autrement.

L'article se poursuit avec l'interview des élèves sur divers aspects de l'abandon professoral : ils ont des livres à lire mais ne sont en rien aidés à le faire, ils ont des manuels mais ne s'en servent pas ou seuls ; ils doivent effectuer des exercices nouveaux dont ils n'ont aucune idée – ni de ce qu'ils peuvent être, ni de la manière dont on peut les effectuer – ; si ça ne va pas, ils n'ont qu'à doubler ; en attendant, ils n'ont qu'à comprendre ce qu'on leur fait gratter et à aller demander ailleurs ce que peuvent vouloir dire les termes étranges et inconnus (c'est-à-dire en fait les notions à

2. Cauterman M.-M., Delcambre I. et Mercier C., « En seconde, on ne fait plus de français, Madame, on fait des lettres », in *Recherches, Violences culturelles*, n° 31, p. 66 à 78, 1999.

acquérir) qu'utilisent les professeurs ; ce en quoi l'évaluation, quasi inexistante et vécue dans la douleur et l'incompréhension, ne peut en rien les aider.

Dans cet article, cette confusion entre autonomisation et autonomie imposée est observée dans le contexte du passage entre le collège et la seconde en cours de français – ce qui n'a pas manqué de m'interpeller puisque j'enseigne justement le français en classe de seconde. On peut donc en déduire que le lycée, ses archaïsmes et son élitisme, est partiellement responsable de ce phénomène.

Mais il semble que la mise en valeur du concept d'autonomie et ses conséquences négatives ne soient pas propres à l'école et au lycée en particulier. On trouve ainsi une littérature de l'autonomie abandon ou déni de responsabilité dans le domaine social et le domaine politique.

Invité par les *Cahiers Pédagogiques* à réfléchir sur l'autonomie des enseignants, Philippe Perrenoud évoque le développement dans le monde du travail de l'injonction paradoxale du « Soyez autonomes »³. Il l'explique par les avantages que les entreprises retirent de cette injonction :

- d'une part une certaine forme de valorisation du travail des agents – la *reconnaissance au travail*⁴ exigeant une certaine autonomie et une part de création ;
- d'autre part et surtout une plus grande responsabilité reposant sur les agents et une moins grande sur les dirigeants.

Grâce à l'injonction d'autonomie, l'entreprise peut exiger des résultats sans forcément donner les moyens aux agents pour y parvenir. Les propos de Ph. Perrenoud nous aident à comprendre l'invasion de l'injonction de l'autonomie dans le monde du travail d'aujourd'hui. Or si cette injonction est discutable dans le monde de l'école, on ne peut que souligner ce qu'elle a de scandaleux dans le monde de l'école. Les élèves n'ont pas été embauchés pour des compétences sur les résultats desquels ils vont être évalués mais viennent à l'école pour acquérir des compétences dont ils doivent tirer profit pour eux-mêmes d'abord, à terme et seulement alors pour la société à laquelle ils appartiennent. Cet article évoquait le problème grandissant de l'autonomie de l'enseignant. Mais il me semble donc que l'on pourrait très bien reprendre cette analyse dans le rapport prof-élève. Le prof, de lycée notamment, en accordant dans sa grande mansuétude de l'autonomie à ses élèves, se décharge en fait de ses responsabilités et pose les objectifs sans donner aux élèves les moyens d'y parvenir.

L'autonomisation à outrance ou paradoxalement imposée ne serait donc pas qu'un phénomène scolaire mais il serait aussi un phénomène social. Françoise Collin, analysant la philosophie d'Hannah Arendt, évoque ainsi l'« adultisation » des enfants et des élèves dans les démocraties actuelles. Elle propose une distinction entre démocratie horizontale et verticale. « La démocratie s'est définie horizontalement dans l'ignorance ou l'oubli du temps. Elle évite de penser la

3. Perrenoud Ph. « Déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ? » in *Cahiers Pédagogiques* n° 384, mai 2000, dossier sur l'autonomie de l'enseignant, p. 14-19.

4. Perrenoud Ph., *Idem*. Perrenoud emprunte l'expression à G. Jobert et renvoie à son ouvrage : « Jobert G. *La compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*, Paris, Declée de Brouwer, (à paraître) »

temporalité diachronique. L'humanité s'y décline horizontalement, comme humanité des contemporains, non verticalement comme humanité de la transmission et de la novation ». Une démocratie comprise simplement comme contemporanéité – son aspect synchronique – tend à faire des contemporains *égaux*. Et c'est l'euphorie du principe égalitaire, fondé sur le principe synchronique, qui nous permet de parler par exemple du citoyen-élève, et qui se traduit, d'une façon générale, dans l'insistance sur la nécessité des droits de l'enfant. « On accuse les Lumières de transformer le peuple en " objet pédagogisable ", de l'infantiliser, aujourd'hui, avec la tranquillité de conscience qu'une conception synchronique de la démocratie nous procure, nous « adultisons » nos enfants et nos élèves. On peut se demander quelle responsabilité on est en train d'engager (ou, plutôt, de désengager) avec une pareille attitude, et quel effet « lacunaire » (pas dans le sens arendtien) on est en train de produire dans nos rapports intergénérationnels ».

Une conclusion s'impose de ces analyses diverses et complémentaires. Premièrement, l'autonomie ne peut être une injonction, ou alors il s'agit d'une exploitation du désir de créativité des individus à des fins économiques. D'autre part, dans le cadre scolaire, il doit rester une fin et non un moyen, un horizon d'attente et non une attente immédiate.

Mais le concept d'autonomie s'agissant des élèves porte en lui une autre menace, également dénoncé dans la littérature pédagogique et didactique : celle de l'individualisme.

L'autonomie individualisation du savoir

Voici comment Richard Etienne, professeur à l'IUFM de Montpellier, parle de l'autonomie dans un article intitulé « Je ne veux plus être autonome »⁵ :

« J'ai toujours résisté au modèle préceptoral du tête à tête entre le maître et l'élève et, si l'autonomie se présente comme une tentative habile pour le réintroduire au sein du système scolaire, alors je le répète, je ne veux plus être autonome, je me refuse à cautionner une autonomie qui est l'antichambre de l'abandon de l'individu dans la jungle de la « globalisation » par la mise au point de programmes d'individualisation dont nous connaissons tous l'échec retentissant. Envisager d'introduire le collectif dans le savoir comme dans l'action, c'est donner la chance de constater que le travail en équipe et la construction démocratique sont productifs et facteurs de mise en sécurité. »

Cet article est intéressant pour plusieurs raisons : tout d'abord, le ton explicitement polémique confirme ce que nous avons dit sur la notion d'autonomie depuis notre introduction : l'autonomie ne laisse pas indifférent les enseignants qui se penchent sur cette notion et elle a mauvaise réputation. Par ailleurs, l'auteur mêle en une phrase les deux principaux griefs faits à la notion d'autonomie : l'idée d'abandon des élèves livrés à eux mêmes que nous avons évoquée *supra* d'une part ; d'autre part l'idée que l'autonomie des élèves repose souvent sur une plus grande

5. *Cahiers Pédagogiques*, n° 384, mai 2000, p. 26.

prise en compte de l'individu élève, mais au mépris de son appartenance au groupe-classe.

Un autre article publié par A. Chevarin⁶ pose ce problème au cœur des mouvances pédagogiques actuelles. J'en retranscris ici les premières lignes qui résument le propos défendu :

« L'enfant au centre, aide individualisée, projet personnel, parcours différenciés : on assiste depuis quelques années, de la part tant des autorités que des parents et de certains courants pédagogiques, rejoints par les syndicats, à une problématisation de l'école qui vise, principalement dans le second degré, à substituer à la démarche collective d'enseignement et d'éducation une juxtaposition de démarches individuelles. »

L'auteur analyse cette tendance dans un premier temps, à la fois dans sa tendance libérale (mon enfant d'abord et avant les autres) mais aussi dans le cadre de courants pédagogiques, certes animés des meilleures intentions, mais qui, dans leur volonté d'individualisation des parcours, conduisent à négliger l'importance de la rencontre des individus différents au sein de la classe, rencontre qui a une fonction essentielle, tant au niveau social – permettre d'apprendre la coopération et l'échange entre milieux sociaux différents – qu'au niveau des apprentissages – permettre l'émergence de conflits socio-cognitifs.

La personnalisation des apprentissages se situe en effet dans le cadre du développement de pédagogies comme celle de Célestin Freinet. Par l'intermédiaire du site consacré au célèbre pédagogue⁷, on peut atteindre une explicitation des principes de C. Freinet, dont l'invariant n° 21⁸ :

« L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté éducative ».

Cet invariant est explicité par les créateurs du site en deux paragraphes sous les titres « POURQUOI PERSONNALISER LES APPRENTISSAGES », puis : « PÉDAGOGIE PERSONNALISÉE ET COMMUNICATION ». La succession de ces deux paragraphes me paraît symptomatique du caractère soufré de la notion d'autonomie. Ainsi, ici, la nécessité de prendre en compte l'individu élève est aussitôt contrebalancée par une nuance de taille : « Une pédagogie personnalisée ne doit pas enfermer l'apprenant dans le fantasme psychotique d'un être asocial. D'où la mise en place d'une pédagogie de la communication car l'enfant se construit et apprend dans, et par, le milieu social ». Il est donc intéressant de remarquer que l'autonomie est une notion qui revient régulièrement comme un horizon d'attente, mais qu'elle se double à chaque fois de mille précautions.

D'autre part, l'article de R. Chevarin prend effectivement tout son sens dans le cadre de la réforme des lycées qui a débuté cette année. L'« aide individualisée »

6. Chevarin A. « Individuel ou collectif : quelles pratiques pédagogiques pour demain ? », *Azimuths*, n° 76, *Sud-Education*, Clermont-Ferrand, octobre 2000.

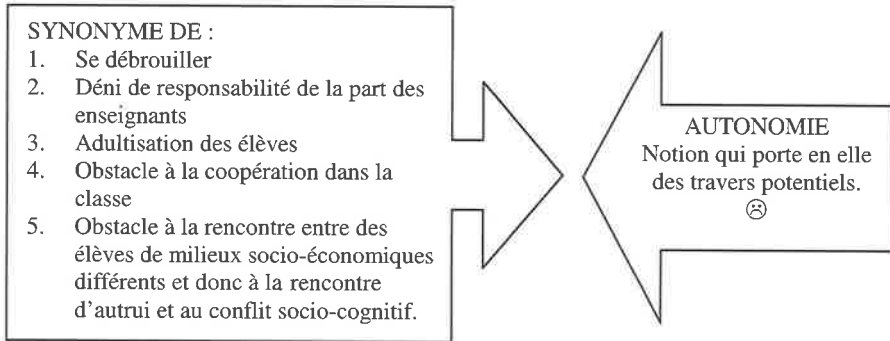
7. <http://freinet.org>

8. <http://freinet.org/icem/dep/idem83/DIVERS/contrats.HTM>

ainsi que la formation aux technologies d'information et de communication au lycée⁹ font partie des principales innovations de cette réforme en classe de seconde visant une plus grande autonomie des élèves. Or chacune de ces deux priorités va dans le sens d'une scission du groupe-classe en groupe de besoins ou en recherches individuelles. De même en classe de première, ce sont essentiellement les TPE qui doivent aider l'autonomie des élèves. Or, encore une fois, il s'agit d'un dispositif dans lequel le groupe classe est scindé en de petits groupes qui n'ont plus à faire les uns avec les autres dans le cadre de leur travail, sauf peut-être dans le cadre de la soutenance, qui reste publique, mais à laquelle n'assistent que ceux qui le désirent, lesquels n'auront pas à réagir ou travailler sur les propos de leurs camarades.

En bref, l'autonomie est bien souvent synonyme d'individualisation des démarches, ce qui n'est pas sans créer des lacunes dans le rapport qu'entretiennent les élèves les uns avec les autres et dans la fonction que peut avoir la coopération dans leurs apprentissages.

Voilà pour la revue de presse. D'après les auteurs cités ci-dessus, l'autonomie est une notion ambiguë, qui se transforme bien vite en notions négativement connotées :



L'autonomie de Charybde en Scylla

Mais le refus des aspects négatifs de l'autonomie a lui aussi ses travers ou du moins n'oblitére pas les exigences d'autonomisation.

Si l'autonomie peut être **synonyme** de notions aux connotations négatives (cf. *supra*) elle peut également être **opposée** à des notions aux connotations négatives. Ainsi dans cette citation de Ph. Meirieu :

« Si je sais ce que j'ai appris, et si je peux le pointer lucidement, le séparer des conditions et des personnes qui ont permis cet apprentissage, alors j'ai quelque chance d'accéder à l'autonomie. En revanche, si j'ignore ce que j'ai acquis, si je confonds le savoir et le maître, la connaissance et la méthode,

9. Cf. la note de service du BOEN n° 25 du 24/06/99.

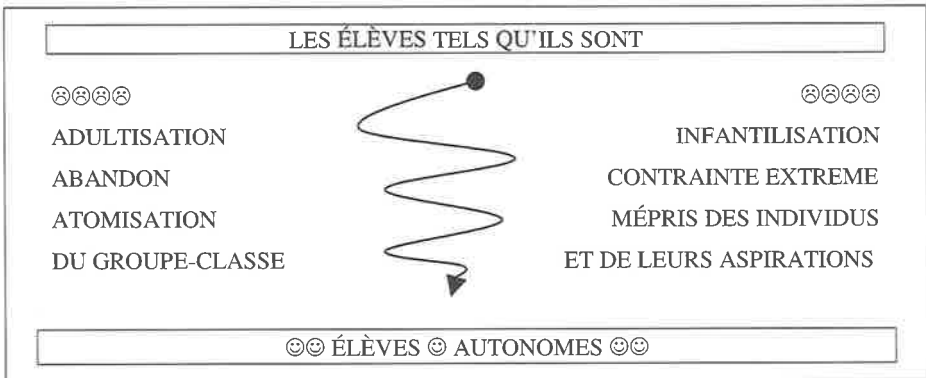
alors je perds toute chance de pouvoir jamais m'approprier ce savoir, l'utiliser autrement et ailleurs : je reste dépendant¹⁰ ».

Car la guidance vers l'autonomie, même si elle peut conduire à des excès, n'en reste pas moins une nécessité, car si l'on ne vise pas cet idéal, le reste des objectifs de l'enseignement risque de ne pas être atteint.

D'autre part, cet horizon d'attente, même s'il n'est jamais défini, reste comme on l'a vu *supra* un des points forts des instructions officielles.

Mon but, ainsi que la demande officielle, étant que les élèves deviennent autonomes dans le bon sens, c'est-à-dire, pour reprendre les mots de Ph. Meirieu, puissent « s'approprier le savoir, l'utiliser autrement et ailleurs », il me faut éviter dans le même temps de tomber dans le scylla de l'autonomie : l'abandon de mes élèves, la privation de toute aide et la scission de ma classe en groupes autonomes et sans lien avec la collectivité.

En bref, la prise en compte de l'autonomie et l'autonomisation des élèves doit éviter des écueils contradictoires :



FAIRE RÉALISER UNE ÉMISSION RADIO SUR UN RECUEIL DE NOUVELLES : LA PLACE DE L'AUTONOMIE ET DE L'AUTONOMISATION DANS UN PROJET DE CE TYPE

Et pourquoi un projet de ce type ?

Pour essayer de voir, en pratique, comment j'ai essayé d'éviter les écueils contradictoires de l'autonomie atomisation de la classe et de l'uniformisation des travaux d'une part, de l'autonomie abandon et de la contrainte qui fige l'inventivité d'autre part et comment la complémentarité du travail en projet et du travail en classe complète m'a permis parfois, mais pas toujours ou dans certaines limites, d'y

10. Ph. Meirieu, « Prendre le temps de la métacognition », *Animation et éducation*, 106, 1992, cité dans la contribution d'Anne-Marie Doly : « Métacognition et médiation à l'école » in *La métacognition, une aide au travail des élèves*, ESF, 1997.

parvenir, je vais présenter une séquence au cours de laquelle j'ai fait réaliser à mes élèves de seconde une émission radio consacrée à la littérature et plus particulièrement à un recueil de nouvelles. Cette séquence présente en effet l'avantage, dans le cadre de notre réflexion sur l'hétérogénéité, et plus précisément sur l'autonomie, d'être organisée autour d'un **projet** réalisé par les élèves en **petits groupes**, parallèlement à un **travail sur la nouvelle en classe complète**. Dès lors se posaient deux questions touchant la problématique de l'autonomie :

- Quelle part du travail devait être faite en classe complète, quelle part en groupe et quelle part individuellement ?
- Quelle marge de liberté pouvais-je laisser aux groupes pour réaliser des travaux différents et personnels ?

Avant de tenter de répondre à ces questions, je présente le dispositif (un peu complexe...).

Le dispositif

La séquence était constituée de deux séquences dont les séances se croisaient. La première séquence imbriquée était consacrée à la réalisation des émissions radio, la seconde à l'étude du genre de la nouvelle, étude qui devait nourrir les émissions.

Première séance

L'objectif de la première séance de la séquence axée sur la préparation des émissions était de donner une idée de ce que pouvait être une émission radio centrée autour de la littérature.

Il s'agissait tout d'abord d'un bref travail de repérage sur les présentations trouvées sur le site de France Inter des émissions dont nous allions entendre des passages. Le but de ce repérage était d'introduire le thème du travail, de présenter les émissions dont nous allions entendre des extraits et surtout que les élèves puissent distinguer deux types d'émissions littéraires : les émissions critiques et les interviews d'auteurs. J'ai ensuite diffusé des extraits des trois émissions dont les titres sont écrits dans le document (cf. *infra*) : une émission **critique**, *Le masque et la plume*, et deux émissions essentiellement constituées **d'interviews d'auteurs**, précédées d'éléments d'accroche divers, comme des petits résumés attractifs de l'œuvre, des biographies alléchantes d'auteurs ou des extraits de livres. La chance que j'ai eu est que l'émission *Le masque et la plume* que j'avais enregistrée pour l'occasion et dans laquelle je pouvais piocher mes extraits s'ouvrait sur un courrier des auditeurs concernant la censure dans le Goncourt des lycéens. Selon l'auditeur, *La nouvelle pornographie* de Marie Nimier et *Dans ces bras-là* de Camille Laurens auraient été discrètement retirés de la liste des ouvrages à lire par les lycéens. Le thème de ce courrier n'a bien sûr pas laissé indifférents mes élèves, qui ont été encore plus ravis ensuite d'entendre la critique de ces livres incriminés et sulfureux parmi les livres passés au crible de l'équipe de critiques. Les débats étaient, de par la nature des œuvres, croustillants et très accrocheurs pour les élèves.

LA LITTÉRATURE À LA RADIO

Voici réunis différents documents trouvés sur Internet (j'ai monté ensemble les scannages de plusieurs impressions de documents trouvés sur Internet) :
Que présentent ces documents ?

Sur chacun des trois documents intitulés « le détail des programmes », repérez et indiquez à l'aide d'une flèche et d'une légende ces différentes parties :

1. Titre de l'émission
2. Présentateur(s)
3. Bref Curriculum Vitae du présentateur principal

Les émissions radio se répartissent généralement entre deux grands genres :
– l'émission critique
– l'interview d'écrivains

D'après la présentation des programmes, classez les trois émissions proposées dans l'un ou l'autre des grands genres :

1. Trafic d'influences :
2. Cosmopolitaine :
3. Le masque et la plume :

A. « *Le masque et la plume* »

| | | |
|---|---|---|
| Le générique | Caractéristiques : (<i>plusieurs adjectifs</i>) | |
| Présentation des présentateurs | Quels renseignements sont donnés sur ces présentateurs ? : ... | |
| Programme de l'émission | Les livres et leurs auteurs dont il va être question | |
| Le courrier des auditeurs | De quoi parle la première lettre : De quoi parle la seconde lettre : | |
| Livre passé en revue : Titre, auteur, édition : Présentation : ... | 3. Avis du premier critique : Jean-Louis Ezine | ... a-t-il aimé : à quoi cela se voit-il ? : de quoi parle-t-il à propos du livre ? : ton : personnalité pressentie du critique ? : ... |

Je précise le détail de cette séance d'ouverture parce qu'elle a fondé le travail croisé qui a eu lieu ensuite. À la fin de cette séance, j'ai demandé aux élèves de constituer pour la séance suivante des groupes de 3 ou 5 élèves et de choisir un type d'émission : soit une émission critique, soit une interview fictive d'écrivains.

Travail croisé

Nous avons travaillé sur un recueil de nouvelles (en fait de textes brefs, mais le titre annonce des nouvelles) intitulé *La dimension policière – 1 – Neufs nouvelles de Hérodote à Vautrin* qui offrait plusieurs avantages : le recueil, qui appartient à la collection Libro, donc peu cher, était paru en mai 2000, ce qui nous permettait d'évoquer les critères de choix de textes dans l'édition contemporaine (« Lire, écrire, publier aujourd'hui » était encore alors l'un des objets d'étude qui figurait au nouveau programme de seconde). Il contenait par ailleurs des textes très différents, entre lesquels les élèves pouvaient choisir pour leurs émissions critiques ou leurs interviews fictives. Lorsque les élèves eurent choisi le type d'émission qu'ils voulaient réaliser et les textes sur lesquels ils voulaient travailler en priorité (le nombre de textes pris en charge dépendant de la taille du groupe), nous avons d'abord travaillé sur les biographies des auteurs, pour qu'ils puissent nourrir les questions de leurs interviews fictives ou présenter l'auteur des livres qu'ils avaient à critiquer. Puis le travail en classe complète s'est concentré sur l'étude d'une nouvelle du recueil en particulier : *La Grande Bretèche* de Balzac, qui par son écriture classique permettait d'aborder un certain nombre de notions concernant l'étude du genre de la nouvelle. À chaque fois que nous abordions une notion nouvelle dans *La Grande Bretèche*, je demandais aux élèves, individuellement et par écrit, de repérer le fonctionnement de cette notion dans la (ou les) nouvelle(s) qu'ils avaient choisie(s) d'évoquer dans leurs émissions. Le travail a alterné alors entre travail de groupes sur les émissions et travail en classe complète sur le genre de la nouvelle. Les émissions ont finalement été réalisées au CDI ou chez les uns ou les autres lorsqu'ils avaient le matériel adéquat, et, pour ceux qui ne maîtrisaient pas le matériel audio, j'ai proposé deux séances d'aide individualisée.

La fiche qui suit devait les aider à construire leur émission et à préciser les critères d'évaluation.

Comme cela apparaît lorsque on regarde cette fiche : cette dernière est extrêmement détaillée et peut faire contraste avec les objectifs d'autonomisation annoncés. Mais ce n'est que l'une des confirmations du paradoxe énoncé plus haut : pour rendre les élèves autonomes, il ne faut pas forcément les laisser faire sans contrainte. C'est sur ces limites de l'autonomie à laisser si l'on veut autonomiser les élèves que j'insisterai désormais en reprenant les deux grands griefs faits à l'autonomie dans la petite revue de presse réalisée plus haut : à savoir l'autonomie abandon et l'autonomie individualisation du savoir et atomisation de la classe.

L'autonomie abandon

Contrainte et autonomie

Si la fiche-guide précise en détail les éléments qui doivent être présents dans l'émission, de même que le guide d'écoute était très précis, c'est que la nature de l'émission littéraire radiophonique était totalement inconnue des élèves avant le début

Fiche guide pour la préparation de l'interview

1. les éléments qui doivent être présents :

Émissions critiques

- Le générique (début et fin)
- Présentation des présentateurs
- Programme de l'émission
- Le courrier des auditeurs
- Nouvelle passée en revue n°1 :
 1. Titre, auteur, édition :
 2. Présentation par le présentateur principal :
 3. Avis des différents critiques : certains avis pour, certains avis contre, justifications, impressions ressenties à la lecture (ennui, plaisir, amusement ...), évocation de l'auteur, de l'écriture de la nouvelle, citations de passages amusants, intéressants, interrogations aux autres critiques (que pensez-vous de tel point, ça m'a intrigué ...)
- Nouvelle passée en revue n°2 :
idem
- etc... jusqu'à la quatrième nouvelle.

Interviews

- Générique (au début et à la fin)
- Présentation (présentateurs, invités, lieu d'enregistrement ...)
- Élément d'accroche (lecture d'un passage et/ou résumé accrocheur)
- Présentation du livre et de son auteur
(NB : 3 et 4 sont interchangeable)
- Différents types de questions (/rapport de l'auteur avec son œuvre/au succès ou non de la nouvelle dans le public/l'écriture de sa nouvelle...)
- Réponses
- + entremêlés à tout cela : des citations, des remarques du journaliste (comparaisons avec d'autres livres, films, etc. ; compliments...), voire des courts jingles, des questions des auditeurs, etc...
- comment se procurer les livres

Post-scriptum :

- N'hésitez pas à regarder vos notes prises sur les émissions de FRANCE-INTER écoutées en classe + les fiches biographiques trouvées au CDI + les pages de votre recueil qui concernent votre nouvelle ainsi que l'introduction du recueil par Roger Martin + votre cours sur la nouvelle.

Les critères d'évaluation :

Seront notés :

- La présence de tous les éléments cités ci-dessus
- La pertinence des remarques exprimées dans ce cadre à propos des nouvelles (les remarques doivent être justes et intéressantes, les nouvelles doivent être lues et étudiées de près)
- La ressemblance à une vraie émission radio : ton naturel et non écrit, langage grammaticalement correct sans être compassé, enchaînements bien faits et absence de coupures sonores inopportunes, pas de changement brusque de force sonore ...
- L'aspect attractif de l'émission (il faut qu'on ait plaisir à l'écouter et que l'on ait envie d'aller voir le livre dont vous parlez – même pour vérifier s'il est aussi mauvais que cela ...)

Bon courage...

début de la séquence. Les laisser faire comme bon leur semble une chose dont ils ne savent pas ce qu'elle est ne contribue en rien à rendre les élèves autonomes mais les enferme au contraire dans les limites de leurs connaissances.

Ce que j'ai fait est cependant presque l'extrême inverse et aurait pu être amélioré. Nous avons en effet vu ensemble à partir d'un travail en petits groupes sur transparents ce que pouvaient être les critères d'une bonne question à poser en interview ou d'une bonne présentation de la biographie d'un auteur à la radio, mais nous n'avons pas repris ensemble ce que pouvaient être les éléments essentiels à mettre dans une émission ou les critères d'évaluation globale. Résultat, la fiche, qui précise tout ça sans concertation, de l'extérieur, a été peu (voire pas) utilisée par les élèves. Lors de la diffusion des premières de leurs émissions, j'ai demandé aux élèves de proposer un barème et de distribuer les 20 points sur les critères que j'avais donnés. Ce travail les a beaucoup intéressés et j'ai regretté de ne pas l'avoir fait plus tôt et pas seulement sur le barème mais sur les éléments d'évaluation eux-mêmes.

Je regrette donc de ne pas avoir construit avec eux la liste des éléments indispensables à mettre dans une émission ainsi que les critères d'évaluation globale, mais je ne regrette pas en revanche de les avoir précisés. Cette liste d'éléments peut paraître contraignante et limitative pour la créativité, mais il me semble qu'elle répond à deux impératifs : me permettre d'évaluer toutes les émissions sur des critères fixes et non arbitraires d'une part et m'assurer d'autre part que le travail que j'attends sera fait. En effet, comme il était prévisible et souhaité, les émissions des élèves ont été très diverses, hétérogènes dans leur manière d'aborder les émissions et les textes : émission sérieuse ou drôle, axée sur la biographie ou sur les textes, sur l'avis des critiques élèves ou sur l'originalité des nouvelles, ... Mais sans prévoir de manière exhaustive les modalités de cette diversité, il faut malgré tout savoir ce que l'on va noter (je n'ai que très brièvement imaginé ne pas noter les émissions car les élèves m'ont vite fait comprendre que ce n'était pas une bonne idée) pour que cette notation soit juste et sans surprise. Par ailleurs, le but étant de faire acquérir des notions aux élèves, il faut encore s'assurer qu'un certain nombre de points seront travaillés. Beaucoup d'élèves se sont lancés à corps perdu dans la biographie des auteurs. D'autres se sont d'abord concentrés sur la partie proprement radiophonique des émissions en laissant un peu de côté les textes. Bref, les groupes ont d'abord suivi leur propre pente, en évitant soigneusement les parties du travail qui les ennuyaient. Or je voulais être sûre qu'ils n'oublient pas l'essentiel du travail, à savoir l'étude des textes. Il m'a donc paru important de préciser les termes de l'évaluation et d'y faire figurer toutes les facettes du travail. Le respect de l'autonomie des élèves et de leur hétérogénéité au sens d'originalité individuelle ne peut se faire au détriment de l'autonomisation des élèves. Être plus autonome, c'est aussi savoir faire ce que l'on ne savait pas faire avant, voire ce qu'on avait pas envie de faire de prime abord. La contrainte que constitue l'évaluation (quand elle est transparente) peut donc paradoxalement être un outil de l'autonomisation.

Autonomie et objectifs atteints

Il est parfois difficile dans ce type de travaux de s'assurer que les objectifs visés sont atteints. Ainsi, dans l'étude des textes qu'ils avaient choisis, les élèves devaient travailler sur une ou des nouvelles choisies en réutilisant les outils acquis en classe

sur *La Grande Bretèche*. Mon objectif dans ce dispositif était de leur faire faire des ponts entre ce qui a été vu et ce qu'ils seront amenés à voir, qu'ils soient mieux à même de se resservir de leurs connaissances, qu'ils soient autonomes en somme. L'aspect motivant du projet a permis à la plupart de travailler sur les textes comme ils n'auraient sans doute pas fait dans un autre cadre de travail. Les groupes de critiques se sont ainsi livrés à des débats fort intéressants sur la valeur des textes. Mais certains textes, il faut bien le dire, ont été très mal compris, comme la nouvelle de J. Vautrin (*Quand on n'a que l'amour*), un peu complexe dans sa narration, ou celle de Daeninckx (*Le monument*), à la conclusion déroutante parce que ne répondant pas aux valeurs patriotiques que mes élèves ont parfois du mal à remettre en cause. Or je n'ai eu que peu de prise là-dessus. Pour remédier à ce problème, nous aurions peut-être pu faire des séances d'analyse de leurs nouvelles par groupe, pour qu'ils les interrogent ensemble et se posent davantage de questions. Les émissions critiques comme les interviews ne parlaient presque jamais de l'écriture des nouvelles et se concentraient essentiellement sur le récit. Ce travail là aussi aurait pu être davantage accompagné. Cependant, le fait de les laisser libre devant les textes a manifestement créé chez eux une vraie émulation. Si les remarques sur les textes étaient parfois un peu superficielles ou naïves, il est manifeste que ceux qui les ont prononcées s'y sont engagés tout entier. Au niveau de la teneur des remarques, les élèves semblaient très loin d'un travail de commentaire. Mais par la suite, j'ai pu profiter de ce travail dans le cadre du commentaire, car les élèves semblaient y avoir acquis une plus grande proximité avec les textes. Par ailleurs, ils ont pu faire la différence entre critique littéraire appréciative et commentaire et, comme ils avaient eu l'occasion de donner un avis tranché sur les textes dans les émissions, ils ont semblé moins frustrés lors du travail de commentaire du fait de devoir modérer leurs appréciations et se concentrer sur l'écriture.

Il reste donc à trouver un équilibre entre la volonté de restreindre l'hétérogénéité de niveau (et donc restreindre l'autonomie initiale pour permettre une autonomisation plus profonde – apprendre aux élèves à faire autre chose que ce qu'ils feraient sans nous –) et le respect d'une hétérogénéité positive (cette volonté d'autonomie qui consiste à lancer sa créativité dans des voies originales).

L'autonomie atomisation de la classe

Pour ce qui est de l'écueil de l'autonomie atomisation de la classe, je ne l'ai que partiellement évité.

Classe complète/petits groupes

Pour ne pas casser totalement la cohésion de la classe – encore bien fragile en cette rentrée de vacances de Toussaint –, j'ai d'abord installé cette méthode des séances croisées : préparation de l'émission (travail dans le groupe de l'émission)/étude de la nouvelle (travail en classe complète ou dans des groupes différents des groupes émission).

Groupes par affinités et cohésion du groupe-classe

Ma classe était encore alors régulièrement déchirée par des problèmes de clans et d'incompatibilités intestines. Depuis le début de l'année, les groupes s'étaient

figés et il était très difficile d'y toucher. J'ai alors un peu rusé et je leur ai demandé de constituer des groupes de 3 ou de 5, de 2 même, tout sauf 4 (chiffre habituellement utilisé depuis le début de l'année). Les groupes se sont donc faits certes par affinités mais non par habitude, et le fonctionnement des groupes s'est vu étrangement amélioré par ce changement de chiffre. Je me suis demandé si je n'aurais pas dû constituer moi même les groupes, pour éviter le phénomène de clans, mais sur ce projet-là, laisser une part d'affinités (et donc d'homogénéité) dans les groupes m'a plutôt servi. Ce fut le cas notamment dans un groupe constitué essentiellement de garçons qui d'habitude étaient vraiment difficiles à mettre au travail. Or ce groupe s'est vraiment investi dans le projet. Ces élèves ont appris à travailler ensemble, et leur émission était très riche. La nuance que j'apporterai cependant est que le caractère exceptionnel de l'activité, particulièrement adaptée à leur désir puisque les quatre élèves étaient par ailleurs très intéressés par les techniques du son – DJ... –, n'a pas tellement réintégré ces élèves dans le schéma du travail scolaire. Ils ont vraiment travaillé, beaucoup et en profondeur, mais le plaisir était semble-t-il tellement éloigné de leur conception du travail qu'ils n'ont pas eu totalement conscience de travailler et du fait que, peut-être, le reste des activités pourrait présenter pour eux le même intérêt.

J'apporterais une autre nuance à l'intérêt pour la mise au travail des élèves de la pédagogie de projet. Dans l'exemple qui précédait, la difficulté a été de montrer à ces élèves qui ont beaucoup apprécié l'activité qu'ils avaient appris des choses aussi au niveau scolaire et devaient en être conscients pour mieux réutiliser ce bagage. Mais à l'inverse, un groupe qui ne s'investit pas a du mal à profiter de l'activité pour apprendre. J'ai ainsi été étonné de la résistance de deux élèves qui reprochaient à l'activité de n'être pas assez scolaire, d'être trop peu cadrée, dans ses dispositifs et dans la discipline qui devait régner pendant le travail. Les deux élèves avaient un profil différent et j'interprète leur résistance de manière différente. Le premier est un enfant d'intellectuels de gauche, très en accord avec mes méthodes. Or c'est lui qui a le plus toute l'année traîné des quatre fers pour ne pas trop s'engager dans les activités de projet. Doit-on y voir un effet de rejet face à quelque chose qu'il ne connaît que trop ? Le second est un élève qui avait au début de l'année une grande peur de mal faire. Et j'ai senti que cette activité était pour lui éprouvante, parce que ressentie comme sans filets : « oui mais, madame, qu'est-ce qu'il faut dire sur cette nouvelle ? » Les deux garçons étaient dans le seul groupe de 6 accepté. Je crois aujourd'hui que ce n'était pas une bonne idée, mais la formation du seul groupe mixte de la classe m'avait dans un premier temps réjouie et, de fait, j'avais cédé sur le chiffre. Les quatre filles, inséparables depuis cette activité, qui les accompagnaient ont éprouvé le besoin de faire une deuxième émission parce qu'elles estimaient la première « trop nulle » au regard de ce qu'elles voulaient faire et surtout de ce qu'elles ont entendu les autres faire lors de la première diffusion (ce qui confirme la nécessité de présenter des exemples). Il est intéressant de voir que la première émission était beaucoup plus rigoureuse au niveau littéraire, mais n'a eu que peu d'effets sur le travail ultérieur des garçons, alors que l'émission des filles était beaucoup plus lâche au niveau des contenus mais a réellement créé dans ce groupe une dynamique de travail et un désir d'apprendre visible et clairement exprimé tout le reste de l'année.

Ces deux groupes – celui des garçons peu « scolaires » qui ont très bien réussi dans cette activité et celui des garçons très « scolaires » qui y sont rentrés à reculons – présentent ainsi les limites opposées de ce type de projet. D'une part, laisser libre cours à la créativité des élèves – à leur autonomie et leur hétérogénéité au sens positif des termes – n'implique pas sans travail une réutilisation immédiate dans le champ scolaire de ce qui a été appris au cours du projet, en terme de connaissances et de goût de l'école. D'autre part certains élèves ont peur de leur propre créativité et de trop s'investir dans les tâches.

Cela dit, nuance apportée à ces nuances, si l'activité n'a pas totalement réconcilié les élèves du premier groupe avec l'école, elle l'a quand même fait en partie et notamment chez un élève qui s'est par la suite un peu investi dans un atelier d'écriture facultatif que j'avais mis en place. Pour ce qui est du groupe de garçons « scolaires », ils ont un peu assoupli ensuite leur attitude. Le garçon le plus timide a d'ailleurs produit avec fierté en fin d'année un poème engagé très personnel, ce qui dénote pour le moins la reconnaissance chez lui de ses propres droits à l'originalité.

Hétérogénéité caractérielle dans les groupes

À l'intérieur même des groupes il y a eu quelques tensions. Une notamment qui a éclaté entre les deux élèves du seul groupe de 2 que j'avais accepté. Mais deux choses ont joué en faveur de la réconciliation. La première était le projet lui-même. Une vraie dynamique s'est installée autour de ces émissions et les groupes qui fonctionnaient mal ont souvent fait effort sur eux-même pour ne pas gâcher leurs réalisations. La seconde a été un système d'auto évaluation du travail de groupe fait dans les 10 dernières minutes des deux dernières séances de préparation de l'émission. J'avais remarqué que les élèves comptaient sur moi pour faire la police dans la classe et régler les comptes à l'intérieur des groupes. Or je ne trouvais pas que c'était à moi de gérer seule toutes ces relations et je me trouvais par ailleurs limitée dans mon action, quand bien même j'aurais eu l'intention de le faire. J'ai donc essayé d'attirer l'attention des élèves sur leur perception du fonctionnement du groupe, l'intérêt de ce travail et leur propre responsabilité dans son déroulement. Je l'ai fait un peu tard pour en dégager tout l'intérêt mais j'ai quand même pu constater que même là où il y avait dysfonctionnement, il y avait prise de conscience. Et certains élèves, assez remuants, ont eu dans les remarques qu'ils ont faites sur leur feuille une certaine lucidité, et dans leurs analyses semblaient comprendre la nécessité du changement, voire même envisageaient des solutions.

PETIT BILAN

Il y a donc bien des inconvénients et des dangers à laisser les élèves « en autonomie » (comme on dit parfois un peu vite). Et ces inconvénients et dangers correspondent au fait de laisser comme elle est l'hétérogénéité de niveau, en espérant que les élèves vont progresser d'eux-mêmes, par leurs propres moyens, tous seuls. Or pour ne pas perdre les élèves, pour ne pas les évaluer n'importe comment, et surtout ne pas les laisser évoluer uniquement dans un cadre connu et s'assurer d'un progrès commun à la classe, une certaine contrainte est nécessaire.

Mais il est vrai aussi que pour que cette contrainte soit efficace, il faut laisser une large part à une hétérogénéité positive, qui revient à la liberté de l'individu de s'investir et se faire plaisir dans un projet qui l'intéresse, de la manière qui lui convient le mieux.

Dans le projet évoqué, l'autonomie laissée a donc été grandement limitée par la volonté d'éviter l'abandon et l'atomisation de la classe, c'est-à-dire de ne pas maintenir chacun dans les limites que son entourage et lui-même lui avaient d'abord fixé. Mais la volonté d'autonomisation, toute limitée et accompagnée qu'elle ait été, change quand même beaucoup de choses dans ma façon de faire, toujours très – trop ? – cadrée. Cela n'a pas été sans frustrations pédagogiques initiales. Laisser les élèves prendre du pouvoir fait qu'on ne peut pas toujours les mener là où on le voudrait dans un premier temps. Mais ça s'est avéré par la suite un bon pari, parce que mes élèves se sont sentis plus responsables de leur travail en français. L'expérience des émissions semble les avoir marqués et elle a comme lancé les activités du reste de l'année. De même pour ce qui est de la cohabitation des élèves, il est né de ces groupes, divers et pas toujours très amènes les uns envers les autres au départ, une dynamique insoupçonnable alors, mais nettement perceptible ensuite.

C'est une question d'équilibre...un peu précaire et guère prévisible.