

**APPRENDRE À « LÂCHER » SA CLASSE
(SANS LA LAISSER TOMBER)**

François POLOMÉ
Lycée Pasteur, Somain

*Puisque ces mystères nous dépassent,
feignons d'en être l'organisateur.*
(Cocteau)

Mais aussi :
Let us make our duty as we understand it.
(Lincoln)

À MES CHERS « APPRENANTS »,

Il nous reste environ 30 heures à passer ensemble. Vous pouvez utiliser ces heures pour apprendre ce que vous voulez, ce dont vous avez besoin, dans le domaine du français. Vous êtes libres aussi de ne rien apprendre du tout. Cela revient à votre entière responsabilité.

Moi, je reste à votre disposition :

- au cas où vous voudriez parler de ce que vous voulez faire, de ce que vous faites et des difficultés éventuelles que vous rencontrez ;
- pour apporter en classe tout matériel (livres, images fixes ou mobiles, documents sonores, ou autre) dont vous pourriez avoir besoin.

Quant à la note que je dois transmettre à l'administration à la fin du trimestre, c'est vous qui la mettez, en fonction de ce que le « cours » vous aura apporté.

Pour pouvoir prouver (à l'administration, aux parents, à l'enseignant, à vous-même...) que vous avez bien profité de l'occasion d'apprendre qui vous était donnée et que vous serez à l'aise en première, il serait préférable que vous constituiez un dossier dans lequel vous garderez le plus de traces possible de votre travail.

S'il y a une trop grande différence entre la note que vous proposez et celle que j'aurais mise, nous devons en parler.

J'aimerais aussi qu'*après* la remise des notes, vous me remettiez un texte aussi court ou aussi long que vous voulez où vous donniez votre réaction personnelle par rapport à l'ensemble du cours.

Et maintenant, bon travail !

Voilà le document que reçurent les trente-quatre élèves d'une classe de seconde, dans un lycée général, au lendemain des vacances de Pâques. Joint à cette lettre, se trouvait une sorte de décalogue à la Pennac¹ censé ouvrir l'horizon de ces « chers apprenants » sur ce qu'est « réellement » *apprendre* :

LES DROITS IMPRESCRIPTIBLES DE L'APPRENANT

1. Le droit de ne pas apprendre.
2. Le droit de ne pas tout apprendre.
3. Le droit d'arrêter d'apprendre à tout moment.
4. Le droit de réapprendre.
5. Le droit d'apprendre n'importe quoi.
6. Le droit d'être passionné par ce qu'on apprend.
7. Le droit d'apprendre n'importe où, n'importe quand.
8. Le droit de profiter de ce qu'apprennent les autres.
9. Le droit de parler de ce qu'on apprend.
10. Le droit de ne pas en parler.

Comme je croyais devoir prévoir que certains auraient du mal à « trouver des idées », je leur fournis en sus la liste suivante, qui vaut ce qu'elle vaut, en tant qu'incitation :

1. Après avoir mené cette expérience, j'ai découvert que P. Perrenoud avait, lui aussi, emprunté à D. Pennac l'idée d'une telle « déclaration ». Voir P. Perrenoud, « Apprentissages et savoirs » in *Educations*, n°1, déc. 94-janv. 95, pp. 56-62.

QUELQUES IDÉES PARMIS D'AUTRES

En tant que « spécialiste » du français, j'accorderai bien sûr un intérêt tout particulier à ce que vous ferez dans ce domaine, c'est-à-dire fabriquer, observer, étudier des textes, des paroles et des images.

Voici quelques suggestions plus concrètes :

- Rédiger des textes libres (sujet et forme au choix) à afficher dans les salles de classe (ces textes pourront alors être lus par les élèves d'autres classes, par les professeurs).
- Composer un sonnet (se renseigner sur les formes précises de cette sorte de poème).
- Composer une chanson sur un air existant (les chansons de Renaud se prêtent facilement à la chose), ou inventer aussi la mélodie.
- S'entraîner aux épreuves écrites et orales du bac (sujets à obtenir auprès de l'enseignant ou des élèves de première).
- Publier un journal (qui pourra continuer de paraître les années suivantes, une fois lancé) pour donner la parole à ceux qui ont des idées, aux poètes, aux artistes, et à tous les lycéens.
- Écrire un recueil de nouvelles à plusieurs.
- Réaliser un dossier, une recherche sur...
- Rédiger une lettre ouverte au ministre de l'Éducation nationale (il sera ravi).
- Choisir un texte du manuel de littérature et en faire la lecture méthodique proposée.
- En avoir enfin le cœur net sur l'accord du participe passé.
- Imaginer et mettre par écrit un projet de réforme de l'école.
- Allonger cette liste.
- Mettre le cours de l'année en ordre, le taper à l'ordinateur et le photocopier pour toute la classe.
- Choisir un poème et en faire un commentaire.
- Écrire une courte pièce de théâtre (ou un sketch) et la mettre en scène.
- [...]
- Etc.

Voilà, vous avez là plusieurs idées. Vous pouvez vous en inspirer ou non, ne faire qu'une seule chose d'ici la fin de l'année ou en faire plusieurs. N'hésitez pas à me faire voir, lire, écouter ce que vous faites, cela m'intéresse beaucoup et... je suis là pour ça. Travaillez le plus possible à plusieurs, on apprend ainsi plus (+) et plus vite.

L'idée me vient tout de suite de tenir un journal de cette expérience, inédite au moins pour moi. Voici ce que j'y écrivis après la première séance :

Ancien « élève intelligent mais paresseux et indiscipliné », actuellement « élève de l'IUFM » ou « professeur-stagiaire de français », en tout cas jeune enseignant inexpérimenté, belge de surcroît – n'ayant pas connu le système scolaire français à titre d'élève – et n'ayant pas non plus fait d'études de lettres – mais dans un domaine proche, la traduction –, je suis mis depuis septembre en présence d'une classe de seconde générale, à raison de cinq heures par semaine.

Dès les premières séances, je suis frappé par le sens particulièrement pauvre que ces élèves donnent au travail scolaire. Leur « métier » consiste en une série de stratégies plus ou moins efficaces pour glaner le plus de points possible en se donnant le moins de mal possible. Où est la « saine curiosité intellectuelle » (EINSTEIN) dont je me crois chargé de favoriser l'activité ?

Je m'étais assez insurgé contre l'acharnement pédagogique de mes professeurs de collège et de lycée – où j'avais l'impression vague mais persistante d'avoir une foule de choses importantes à apprendre mais d'en être constamment empêché par l'obligation d'être exposé pendant les heures les plus propices de la journée à un discours toujours trop simpliste, trop superficiel, trop éloigné de mon expérience actuelle du monde – pour ne pas éviter cela à mes propres élèves.

J'ai dès lors multiplié les dispositifs pédagogiques permettant de « casser » l'image scolaire qu'ils avaient de l'apprentissage : travail de groupe, recherches personnelles, résolution de problèmes, confrontation à la complexité préalable à toute explication magistrale, apprentissage de l'abstraction par des jeux, travail sur des affiches publicitaires, etc. Mais tout ceci achoppait encore sur un point important : les élèves étaient toujours obligés de s'occuper de la même chose au même moment, parce que je l'avais décidé ainsi en fonction d'une « logique du cours » dont le moins qu'on puisse dire est qu'elle n'était logique que pour moi. Résultat, quand tout allait bien, dix élèves participaient, dix faisaient semblant et les autres ne faisaient même plus semblant.

C'est alors que, pendant les vacances de Pâques, je suis tombé sur un ouvrage intitulé Liberté pour apprendre et publié en 1972 par Carl R. Rogers. J'y trouve formulées un grand nombre de mes intuitions d'élève et quelques ébauches de « principes » que ma courte expérience d'enseignement m'avaient déjà fait dégager. Je lis aussi d'autres auteurs allant sensiblement dans la même direction (Dewey, Gordon). L'idée centrale que je dégage de ces lectures est celle-ci : l'enseignement, tel qu'il est pratiqué aujourd'hui à presque tous les niveaux, est une activité largement surfaite. Un enseignant réellement efficace peut au plus favoriser des apprentissages. Nous sommes donc dans une relation d'aide, et la règle numéro un de ce type de relation est que le sujet aidé reste à tout moment libre de recourir ou non à cette aide. L'apprentissage est donc d'autant plus significatif pour le sujet qu'il le détermine lui-même. L'activité d'apprentissage exige d'être à tout moment libre de choisir ce qu'on apprend et comment on l'apprend, et même d'être libre de ne rien apprendre du tout, si autre chose de plus important pour le sujet occupe son esprit à ce moment.

Ces lectures me donnent l'impulsion nécessaire pour me lancer, pour le mois qui reste, avec les élèves dans une expérience d'apprentissage auto-déterminé – c'est comme ça que ça s'appelle.

Mardi 30. 4 (2 heures)

C'est parti ! Je retrouve mes élèves après les vacances de Pâques et je leur distribue tout de suite une feuille leur expliquant que désormais, ils seraient absolument libres d'apprendre ce qu'ils veulent, quand ils veulent et comme ils veulent et même de ne rien apprendre du tout s'ils le veulent. Ils peuvent soit perdre leur temps et le mien, soit saisir l'occasion de cette trentaine d'heures qui reste pour apprendre ce dont ils ressentent le besoin. La note (unique) du troisième trimestre, c'est eux qui se la mettront, en accord avec moi et sur la base d'un dossier rassemblant des traces de ce qu'ils auraient fait/appris. Pour ceux qui n'auraient « pas d'idées », je propose une liste d'activités qui me paraissent intéressantes.

Contrairement à mes craintes (ou à mes espoirs ?), aucune réaction spectaculaire. « Ça veut dire qu'on peut faire ce qu'on veut ? » ou « Qu'est-ce que ça veut dire, tout ça ? », « Chouette, on va tous se mettre vingt », ou encore « il faudrait pas que ça tombe entre les mains des autres profs, cette feuille, c'est pas... ». J'entends mais ne fais que confirmer cette révélation invraisemblable : je n'oblige plus trente-cinq personnes à s'intéresser à la même chose en même temps. J'ai en outre apporté plein de livres susceptibles de les intéresser et que j'ai exposés sur une table : San Antonio, James Bond, Barjavel, Arsène Lupin...

Et petit à petit, dans un brouhaha qui gêne le bac blanc se déroulant à côté, des projets naissent et prennent forme. Les voici, pêle-mêle :

Un groupe relativement stable de cinq, six élèves projette une excursion aux Pays-Bas. Cela me paraît peu organisable en l'espace d'un mois mais je laisse faire parce que rien ne vaut la confrontation avec la réalité et qu'à seize ans, la projection dans le temps n'est pas encore tout à fait au point. Ils font circuler une feuille d'inscription, planifient, discutent de la classe qu'ils inviteront pour combler le bus. L'une d'entre eux téléphonera le soir même à l'entreprise d'autocars.

Une dizaine d'autres, des filles principalement, vont monter un spectacle pour réunir des fonds permettant de financer l'excursion. Ils vont lire des pièces « comiques » que je me charge de leur trouver, puis en écrire eux-mêmes et les jouer devant les autres classes. Trop ambitieux aussi à mon sens mais cela aussi fait partie d'une expérience authentique.

Quelques isolats souhaitent s'entraîner aux épreuves du bac (si, si, il y en a !). Je leur apporterai les annales zéro, et eux s'adresseront aux élèves de première pour qu'ils leur fournissent quelques sujets.

Plusieurs désirent que je leur fasse un exposé sur les figures de style. Je promets de me préparer et de proposer un tel exposé le plus vite possible.

Certains sont séduits par l'idée de composer ou de traduire des chansons mais rien ne démarre vraiment de ce côté là.

Trois élèves ont l'idée d'un recueil de nouvelles qui leur permettra de remettre en chantier celles qu'ils avaient faites au premier trimestre et d'en ajouter

quelques-unes. L'un d'eux a un ordinateur chez lui – cela faisait longtemps d'ailleurs que je me demandais comment tirer profit de cette situation –, il les tapera.

Globalement donc, ça démarre. Peu de ces projets se retrouveront sans doute à la ligne d'arrivée mais le principal est de se lancer. Par ailleurs, il est possible que d'autres projets soient nés sans que j'en aie eu vent.

La prochaine fois, je leur demanderai de venir me voir à tour de rôle pour que j'entende les projets de chacun, ce qu'il a déjà réalisé et ce dont il a besoin pour continuer, ce qui marque clairement mon intérêt pour ce qu'ils font et détermine mon travail de préparation en dehors des séances.

Ce travail ne diminuera pas, au contraire, mais il sera tout différent. Je rassemble des livres, des textes, je lis et annote des travaux d'élèves (mais ne les note pas), je furette au Furet², je prépare un petit exposé sur les figures de style.

Ce qu'en disent les élèves

Un petit sondage informel m'apprend – ce à quoi je m'attendais – que quelques élèves considèrent tout ceci comme pas très sérieux : « C'est el bren » (je transcris approximativement). En effet, la classe ressemble à une classe « sans prof ». Remarquez que c'était le but. Quant à la note finale, qu'ils semblent oublier en fait relativement vite, ils ne comprennent pas vraiment que ce sera à eux d'évaluer ce que cette expérience leur a apporté : « Si je fais ce que j'ai dit, vous me mettez seize ? »

Comme ce n'est pas la première fois que je propose aux élèves une manière de travailler « plus libre », cette dernière, où leur liberté est encore plus radicale, s'inscrit donc dans une certaine logique. Il est intéressant – quoiqu'un peu pénible – de constater que cette logique, pour la plupart des élèves, n'est pas progressive (l'enseignant prend peu à peu conscience que l'apprentissage est d'autant plus significatif pour le sujet qu'il le détermine lui-même) mais plutôt régressive (l'enseignant ne sait plus quoi inventer pour justifier sa présence, il a perdu le contrôle de la situation et va de concessions en concessions). C'est la représentation qui me semble pointer dans ces remarques d'élèves : « Il y en a beaucoup en classe qui ne vous respectent pas. », « Vous n'auriez pas dû nous dire que vous étiez stagiaire, vous auriez eu moins de problèmes » – avec cette idée incroyablement fixe que leur « chahut » est mon problème –, « L'année prochaine, il faudra que vous preniez tout de suite la classe en main avec beaucoup plus de fermeté. » (propos d'un des plus « turbulents » de la classe), etc.

Il est frappant de constater à quel point la plupart des élèves sont attachés à la forme scolaire traditionnelle, même s'ils ne cessent de la saboter. Chaque fois que j'ai proposé une démarche de travail inédite pour eux, la plupart réclamaient le retour à la forme habituelle, si confortable sans doute parce que c'est sur ce terrain qu'ils ont développé toutes leurs stratégies de « survie » à l'école : « Pourquoi on ne fait

2. Le Furet du Nord, librairie lilloise.

pas tout simplement : vous donnez une leçon, puis on fait des exercices, puis vous donnez un devoir surveillé ? », « Nous, on s'en fiche d'apprendre, ce qu'on veut c'est des bonnes notes à montrer aux parents. » (propos d'élève).

Un élève (des plus « chahuteurs ») qui s'est lancé dans la tâche d'« imaginer et mettre par écrit un projet de réforme de l'école » tâte le terrain avant de s'y mettre : « Si vous deviez écrire ça, qu'est-ce que vous diriez ? » Lorsque j'évoque qu'on pourrait, par exemple, envisager de supprimer les notes, il me regarde avec le plus grand étonnement...

CE QUE LES ÉLÈVES ONT FAIT

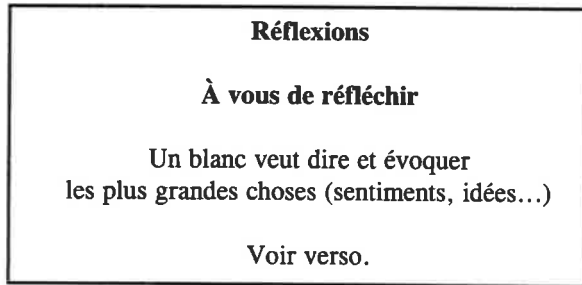
Il serait sans doute fastidieux pour le lecteur de s'« appuyer » le journal *in extenso*. Pour être bref, je dirai que l'expérience, globalement, malgré tous les pronostics « raisonnables » qu'on aurait pu formuler à son égard, ne s'est pas plus mal déroulée que le reste de l'année. J'ai à côté de moi la pile des travaux que les élèves m'ont remis et quantitativement au moins, on ne peut pas dire que la production de cette vingtaine d'heures soit négligeable.

En relisant ces travaux, on distingue tout de suite ceux que leurs auteurs ont investis de signification et ceux qu'ils ont rapidement exécutés à seule fin d'épaissir leur dossier. C'est ainsi cependant qu'ont surgi des talents cachés, des intérêts insoupçonnés, que je me suis aperçu que les élèves, pour la plupart, lisaient à titre privé (si, si !), pas Flaubert bien sûr, mais Stephen King, Jimmy Guieu – tant que ce n'est pas Barbara Cartland, tout va bien ! –, qu'ils s'adonnaient sans réticence à une certaine forme de poésie (type poème en prose narratif...), que le rap les avait sensibilisés à certains jeux de sonorités, bref qu'il existait bel et bien une sorte de fond d'intérêts en rapport avec le français sur lequel il serait intéressant de s'appuyer lorsqu'il s'agirait de proposer des activités plus dirigées.

En vrac, voici les réalisations qui m'ont semblé les plus intéressantes :

- un journal de « ce qui me passe par la tête », tenu lors de chaque séance
- d'innombrables chansons de Metallica, Guns 'n Roses, Nirvana, The Doors, etc. traduites en français
- l'organisation d'un voyage à Bruges pour toute la classe (qui n'a finalement pas eu lieu faute de candidats accompagnateurs, ou parce que le travail suivant a été mal reçu par ses destinataires, ou les deux)
- un journal collectif brochant un portrait enjoué des professeurs de la classe (et distribué à la classe ainsi qu'aux personnes concernées)
- un recueil collectif de six nouvelles inédites
- des caricatures, des dessins
- des poèmes – pas seulement d'amour
- des articles sur le sida, le football, le basket-ball, l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage, les origines de l'univers et de l'humanité
- des chansons inédites

- un dossier très cohérent, où les travaux renvoient l'un à l'autre et contenant notamment cette page inoubliable :



(Le verso est une page entièrement blanche)

- de nombreuses lectures (même classiques, en moyenne un livre par élève, certains étant allés jusqu'à quatre titres – en un mois)
- des sujets de baccalauréat, sur la base des « annales 0 »
- etc.

J'ai dû renoncer à reproduire ici ne fut-ce qu'un aperçu de ces travaux. Tous les élèves, cela va de soi, n'ont pas fourni la même quantité de travail. Cette expérience a encore montré s'il était nécessaire que toute situation pédagogique moins directive profite avant tout aux « bons élèves ». Crispant... Encore que ce ne soit pas si net. Certains élèves qui « réussissent » ont ainsi pu constater qu'ils ne s'intéressaient spontanément au travail scolaire que parce qu'un professeur les y obligeait ; d'autres en revanche, considérés par mes collègues – au vu des notes qu'ils leur mettaient – comme médiocres, ont abattu un travail impressionnant.

LE REVERS DE LA MÉDAILLE

On peut s'expliquer diversement cette différence de réaction de la part des élèves mais je faisais l'hypothèse, à tort ou à raison, qu'elle était due au fait que certains élèves n'avaient pas vraiment connu, dès leur plus jeune âge, un environnement stimulant et des adultes attentifs. L'école pouvait peut-être combler ce manque a posteriori et, en tout état de cause, c'est tout ce qu'elle pouvait faire pour aider ces élèves à accéder sur le tard à une certaine autonomie intellectuelle, condition d'un apprentissage vraiment significatif. Mais un mois, à raison de quelques heures par semaine, dans un environnement pas si stimulant que cela – une salle de classe, un adulte et trente-cinq élèves, quelques livres : il n'y a pas grand-chose à faire dans une classe – ce n'est peut-être pas suffisant pour « rattraper le temps perdu ».

À moins bien sûr que mon hypothèse de départ soit fautive et qu'on puisse ne pas attendre que l'élève accède à l'autonomie intellectuelle pour lui apprendre des choses. Je crois que la didactique cognitiviste actuelle soutient plutôt ce dernier point de vue.

Une autre faiblesse de taille concernait l'évaluation :

Voilà, c'est aujourd'hui que j'avais demandé aux élèves de me rendre un dossier rassemblant des traces de ce qu'ils auraient fait pendant le mois que constituait ce troisième trimestre. C'est l'heure du bilan, de voir dans quelle mesure ils avaient saisi l'occasion qui leur était offerte de faire des travaux qui avaient un sens pour eux.

[...] vient le moment où je dois noter l'activité de chaque élève durant ce trimestre. L'affaire n'est pas simple mais finalement je décide de n'attribuer que trois notes différentes, selon le barème suivant :

*16/20 Dossier portant la marque d'une activité riche de sens pour son auteur
12/20 Dossier de qualité intermédiaire (cas où j'hésite entre les deux autres)
8/20 Dossier portant la marque d'une agitation de surface : textes reproduisant des textes existants, etc.*

Bien sûr, cette évaluation me met extrêmement mal à l'aise parce qu'elle sanctionne pour beaucoup un processus en cours. Certains auraient à mon sens tiré profit d'une « seconde chance », d'un autre trimestre, maintenant qu'il y avait un précédent. Mais l'année s'achève et je dois pouvoir justifier d'une manière ou d'une autre les notes que je mets.

Quand je pense que je venais de rédiger un mémoire sur l'évaluation formatrice... C'est ce qu'on appelle la surcharge cognitive : un effort dans le sens d'une meilleure définition de la relation pédagogique a correspondu à un recul net dans les modalités d'évaluation. Car comment peut-on évaluer dans quelle mesure un travail « a un sens pour son auteur » ? J'avoue que je ne suis pas fier.

L'OBJECTIF CACHÉ

Face à une nouvelle tâche, comme l'est pour moi celle d'enseigner à des jeunes, deux sources s'offrent : opérer selon les recommandations de personnes compétentes – ce qu'on en comprend – ou selon sa propre compréhension se développant dans l'action. En pratique, ces deux sources sont toujours combinées, mais on peut adopter, schématiquement, deux attitudes de fond : soit « je fais comme on me le conseille et je me fais confiance pour adapter ces conseils à la situation particulière que je rencontre », soit « je fais comme je l'entends mais je reste ouvert aux suggestions qui pourraient me venir d'autres acteurs. »

Je ne sais d'où me vient la préférence pour cette dernière attitude mais on en reconnaîtra la marque tout au long de l'expérience rapportée ici. Je crois surtout qu'elle assure une compétence plus ferme à long terme. C'est notamment le postulat que cette conception peut s'appliquer à tout le monde qui m'a suggéré l'expérience en question. Il est donc clair que je n'ai pas la prétention, ni d'avoir tracé une nouvelle

voie pédagogique – déjà expérimentée sans doute –, ni de révolutionner le système scolaire (ni même de le réformer).

C'était une expérience, tout à fait locale, dont il m'a semblé que mes élèves, comme moi-même surtout, pouvions avoir besoin à ce moment-là.

Il ne faut donc pas confondre les champs historique et personnel. Au niveau historique, bien sûr, cette voie n'est plus très crédible aujourd'hui, mais au niveau personnel, il s'agissait pour moi, **apprenant** un métier – c'est-à-dire le construisant – de mettre à l'épreuve une *conception provisoirement opératoire*. J'avais besoin de voir ce que cela donnerait si j'essayais. Et, tout naturellement, ce qui au départ m'était apparu comme mais-bon-sang-mais-c'est-bien-sûr s'est révélé être aussi ambigu que le cours le plus magistral. Maintenant je suis donc en mesure de relativiser ces conceptions qui, non éprouvées par le réel, seraient restées, je le crains, à l'état de rêve pourrissant doucement, et auraient engendré une frustration persistante, voire m'auraient porté peut-être à l'aigreur.

Cette expérience a eu donc l'avantage de me désencombrer d'un fantasme. Mais aussi d'offrir des paramètres simples, à ma portée, à partir desquels je pouvais mieux « lire » la situation de classe. Au contraire, tant que j'essayais de faire cours « comme un vrai », j'avais la tenace impression que, quoi que je fasse, les élèves observaient strictement le même type de comportement élusif. J'avais donc besoin de voir ce qu'ils feraient s'il n'y avait plus rien à éluder. On peut d'ailleurs considérer également que lorsqu'on offre aux jeunes un espace où il n'y ait pas grand-chose à démolir, ils peuvent enfin se mettre à construire...

VIVRE AVEC UN GROUPE DE JEUNES EN MILIEU SCOLAIRE

Or, cette expérience m'a bien donné l'impression de mieux toucher du doigt le fonctionnement de la relation pédagogique. Je ne saurais dire exactement en quoi, mais il est certain qu'avoir vécu ce que les élèves sont, disent et font quand on les « lâche » a considérablement enrichi, complexifié, nuancé, la conception que j'avais d'eux, de mon rôle d'enseignant, et de la liberté aussi – ce mot de liberté, à y regarder de près, est une véritable trahison... Je sais que j'aurai à l'avenir beaucoup moins de craintes vis-à-vis du comportement des élèves car j'ai expérimenté par moi-même qu'une baisse du comportement autoritaire de l'enseignant n'entraînait pas une augmentation proportionnelle des comportements inacceptables chez les élèves. Au contraire, après une période de défolement bien prévisible, l'ambiance de la classe est devenue plus calme que je ne l'avais jamais connue (sauf lors des rares séances de l'année où j'avais décidé d'avoir le silence intégral). J'ai appris aussi à mieux réagir vis-à-vis de ces comportements inacceptables. Puisque j'avais renoncé en partie à « jouer mon rôle de prof », j'étais bien obligé d'essayer d'influencer autrement les élèves qui me gênaient. Cela m'a aidé à plus considérer les élèves comme des personnes à part entière et à réagir avec plus d'à propos.

Parfois, ce serait malhonnête de ne pas en parler, c'est dur :

Un des problèmes majeurs que j'ai rencontrés lors de cette séance était les bagarres entre élèves. Ce ne sont pas vraiment des bagarres. Certains garçons se chamaillent, se poussent, se poursuivent à travers les deux salles, tombent, s'insultent, insultent la mère de l'autre, etc. bref l'activité normale d'un groupe de garçons de cet âge. J'ai beau leur dire que j'ai peur que cela dégénère et que je serais certainement rendu responsable en cas d'incident, qu'en plus cela me gêne personnellement de voir des gens qui se conduisent de cette façon, rien n'y fait. C'est alors que j'ai fait une bêtise, mais que je ne regrette pas parce qu'il vaut mieux exploser qu'implorer : j'ai séparé deux élèves qui se « battaient-pour-rigoler » en attrapant l'un deux par le col. Il n'a pas apprécié mais j'étais un peu soulagé. En tout cas, il n'a plus recommencé. J'aimerais m'excuser auprès de lui.

CE QUE LES ÉLÈVES EN ONT FINALEMENT RETIRÉ

Bien sûr, c'est là la grande question. On aura compris que l'« expérience » était surtout celle d'un enseignant qui se cherche avant d'être une tentative pour favoriser l'autonomie des élèves, même si c'était l'objectif conscient au départ. Mais j'attendais quand même de la situation que je leur proposais qu'elle leur permette de relativiser leurs conceptions sur l'école et l'apprentissage, de nuancer le rôle d'élève qu'ils jouaient, bref l'objectif était de travailler en amont de l'apprentissage, sur ce qui est censé en partie le permettre à l'école : la reconnaissance par la personne de l'élève de ce rôle qu'on attend de lui qu'il joue.

Avant d'avancer des hypothèses sur le profit qu'ont tiré les élèves, je voudrais les laisser parler. Plusieurs d'entre eux m'ont remis une évaluation écrite à l'issue de ce mois. Au vu des travaux que les élèves ont fournis et des évaluations informelles qu'ils m'ont renvoyées à l'oral, je peux affirmer sans trop de risque de me tromper que la moitié de la classe à peu près se serait reconnue dans les évaluations qui suivent. Pour la moitié des élèves, donc, l'expérience a eu un sens et leur a apporté quelque chose. Il serait bien sûr malaisé de définir quoi, mais leur enthousiasme dépasse manifestement ce qui serait strictement lié à ma personne. On remarquera, je m'en rends compte à l'instant, que seuls des garçons se sont exprimés... (Je laisse l'interprétation de ce fait étrange aux spéculations du lecteur). Mais voici donc quelques extraits (orthographe et syntaxe adaptées) :

Au cours de cette année, j'ai appris pas mal de choses et pourtant ça ne le paraît pas.

J'ai surtout appris à ne compter que sur moi-même, car arrivé au bac, il n'y aura personne pour me dire ce que je dois faire et écrire sur ma copie. Je ne suis pas le seul dans cette situation.

M. Polomé nous a appris à ne compter que sur nous-même et bien sûr d'autres choses aussi (savoir se débrouiller) mais il était toujours derrière les élèves.

[...]

Franck B.

[...]

Je pense que j'ai tiré de cette année que nous venons de passer ensemble plusieurs bonnes choses. Tout d'abord, que le travail ne nous arrive pas tout cuit dans les mains, que de notre côté, c'est-à-dire chez soi, il faut travailler.

Christophe R.

Je ne suis pas naïf au point de prendre ces textes pour argent comptant mais ils font suffisamment apparaître, il me semble, que l'expérience que leurs auteurs ont vécue a ouvert une brèche dans leur rapport strictement stratégique à l'école. Ces deux évaluations émanent d'élèves « faibles » (notes largement en dessous de la moyenne de classe) et « indisciplinés » (le second a eu un avertissement conduite au cours du trimestre précédent). En voici d'autres :

En nous incitant à rendre un dossier sur des travaux personnels, pour moi aussi ce dossier m'a beaucoup intéressé, car grâce à lui c'est la première fois que j'ai créé mes propres poèmes.

Franck B.

[...] j'ai appris quelque chose. Je trouve qu'on apprend plus quand on fait un travail que l'on a envie de faire que quand on est forcé.

Bertrand W.

[...]

Cette indépendance au niveau du travail m'a permis de progresser. J'ai lu des livres qui m'intéressaient sans qu'on m'impose un livre que je pouvais trouver ennuyeux, style En attendant Godot. J'ai réfléchi et j'ai aussi pris conscience de certaines règles d'orthographe dont je me suis souvenu. Cet apprentissage est important car il permet de travailler en cours et d'apprendre sans avoir à s'inquiéter d'un possible DS noté, la note qui est souvent l'unique objectif du travail, mais là, avec cette idéologie de travail j'ai pris conscience que ce n'était pas la note le plus important mais le progrès, la culture et l'apprentissage qu'on récolte de travaux faits soi-même.

Cyril C.

Enfin, je ne puis résister à la tentation de reproduire *in extenso* l'évaluation d'un « bon » élève, rétif depuis le début à tout « relâchement de la discipline » et aux situations d'apprentissage inédites pour lui (on l'aurait payé que ça n'aurait pas été si beau) :

Cher professeur,

Voici mon évaluation à propos du cours en général, comme je te l'avais promise.

Le jour où j'ai lu la lettre que tu nous adressais avec une liste, je me suis dit que l'on ne foutrait plus rien. Faire sa moyenne tout seul ou plutôt la choisir, c'est complètement nul. Et bien, je l'avoue, je me suis trompé. Après avoir

lu la liste des travaux que tu nous proposais, j'ai commencé à changer d'avis et puis s'évaluer soi-même est une grande expérience pour moi.

En effet, ça paraît facile mais en réalité, c'est compliqué. C'est pour cela que je dis que c'est une grande expérience. J'ai trouvé super que tu sois sans cesse à notre écoute ; cela m'a motivé et alors j'ai commencé à travailler « dur ». Je pense que certains élèves n'ont pas saisi la chance de pouvoir apprendre ce qu'ils voulaient, c'est dommage pour eux.

Ainsi donc, tout cela m'a plu. Le jour où on a pu te tutoyer, je me suis dit que tu étais dingue. Après tout, je ne me suis peut-être pas trompé, mais une chose est sûre, c'est que cela motive aussi. Les activités ludiques et en même temps scolaires étaient bien trouvées.

En conclusion, tout ce que tu as fait nous a amenés à être plus sûrs de nous, plus mûrs... Je ne trouve pas le mot pour qualifier le cours, c'est comme une thérapie, c'est moral, psychologique (j'emploie une périphrase).

Pour les notes, ton système était pas mal.

Enfin, bon courage pour l'année prochaine avec ce super système.

Thomas P.

Comme on le voit dans cette lettre, j'ai en effet suggéré aux élèves de me tutoyer. Si certains semblent avoir apprécié cette diminution de ma taille psychologique, d'autres ont été peut-être choqués :

La chose que j'aimerais à tout prix, c'est que vous ne leur permettiez pas qu'ils vous appellent « François », mais bien M. Polomé ou Monsieur tout court, car je crois que c'est la moindre des politesses à votre égard, tout en sachant qu'ils sont tous vos copains.

Christophe R.

J'ai fait cela aussi à titre d'expérience, une fois de plus. C'était un risque supplémentaire, bien sûr, et peut-être inutile. Mais j'avais sans doute besoin de voir de mes propres yeux que ça non plus ne résolvait pas tout.

Plus je repense à cette expérience, plus je me dis que c'était une idiotie, mais au sens étymologique de « singularité », c'est-à-dire une voie propre, particulière, qui m'a, je crois, puissamment aidé à construire mon rôle d'enseignant, alors que jusque-là j'avais plutôt essayé de reproduire simplement des attitudes dont la fonction m'échappait, et imitées sans doute des profs que j'avais eus moi-même.

L'autre moitié de la classe, celle « qui n'a pas profité de l'occasion pour apprendre ce qui l'intéressait », qui a remis quelques travaux bâclés, s'est ennuyé, a papillonné, a gêné les autres, etc. qu'a-t-elle dit de tout cela ? Eh bien... rien précisément. Ils sont restés en dehors du coup et n'ont pas jugé nécessaire de commenter la chose. Je suis tout de même parvenu à en faire écrire deux, trois. Voici un de ces commentaires :

[...]

Le dossier que nous devons rendre devait constituer notre moyenne pour le trimestre. Mais moi, partisan du moindre effort, je ne pensais pas au travail

mais plutôt à la partie de belote ou au jeu sur l'ordinateur que je pourrais faire pour passer le temps. Au fil des cours de français, le nombre de personnes autour du bureau diminue à vue d'oeil pour ne laisser que le prof seul à son bureau. [...] Les dossiers étant rendus, l'heure des pronostics est arrivée. Sachant que la note est capitale pour le trimestre, on espère tous avoir une note honorable. Mais dès que le prof les rend, les illusions tombent pour certains, comme moi, mais aussi d'autres obtiennent une très bonne note.

Wilfrid S.

Cet élève obtient en général de bonnes notes. On ne peut donc pas dire que c'est par impuissance qu'il n'a rien fait. Or plusieurs sont dans son cas. Finalement, ceux qui n'ont rien fait par incapacité m'ont semblé rares. Je dirais trois sur la classe. À ceux-là, j'ai demandé comment ils expliquaient qu'ils n'avaient pratiquement rien fait. J'ai obtenu trois fois la même réponse : « J'avais pas d'idées »... Avec un peu plus de temps, j'aurais peut-être eu l'occasion de les aider à se donner un projet.

Comment expliquer alors l'attitude de ces élèves qui, lorsqu'on leur impose un travail, l'exécutent et obtiennent de bonnes notes, et lorsqu'ils sont uniquement contraint d'apprendre et d'en rendre compte à plus long terme, préfèrent se distraire ? Je me pose encore la question et la laisse ouverte.

STOP OU ENCORE ?

Dès le début de l'année, j'étais convaincu que c'est au travers de sa propre activité, dans une situation-problème, que l'élève peut s'approprier effectivement tel ou tel concept, ou conception plus généralement admise. Et tout au long de l'année, j'ai tenté de mettre en place de telles situations. Cependant, très rares sont celles qui ont donné un résultat probant : les élèves ne prenaient pas vraiment connaissance des consignes, les détournaient « pour avoir quand même fait quelque chose » tout en évitant soigneusement de remettre au cause leurs anciennes conceptions et examiner ouvertement le problème proposé. Bref, les élèves ne donnaient pas de sens aux activités que je leur proposais, et par voie de conséquence directe, celles-ci n'en avaient plus du tout. Et tout au long de l'année, je me suis demandé ce qui n'allait pas. Je ne désespérais pourtant pas d'arriver à proposer des activités « qui marchent » ; je savais que c'était possible. Les revues pédagogiques, comme celle-ci, semblaient l'affirmer en tout cas.

Après avoir attribué cet échec aux élèves, puis à moi, puis au système scolaire, j'en suis venu à la conclusion que si les élèves ne donnaient pas de sens à ce que je leur proposais, il suffisait peut-être tout simplement de les laisser faire ce qui avait du sens pour eux, sachant qu'ils apprendraient de toute façon, quoi qu'ils fassent : **tout projet confronte toujours son auteur à des problèmes imprévus, qu'il résoudra avec d'autant plus d'ardeur que le projet lui tient à coeur, d'où apprentissage.** Si, en plus quelqu'un est à sa disposition pour l'écouter en cas de

problème, la situation devient particulièrement favorable à l'élargissement de ses propres possibilités.

Certains élèves, bien sûr, ont cette fois aussi adopté une attitude minimaliste en ne se lançant que dans des projets sans ambition, dont ils savaient qu'ils n'avaient rien à craindre, mais cela peut être lu précisément comme une attitude psychologique de fermeture à toute expérience déstabilisante. Il n'est pas impossible en outre que ces élèves aient par ailleurs des problèmes à résoudre, bien plus urgents. Ce sont les mêmes d'ailleurs qui donnaient l'impression de « saboter » toute activité plus dirigée.

En somme, le passage par cette expérience d'apprentissage autodéterminé m'était donc nécessaire pour mieux comprendre ce qui se passait en amont même de l'apprentissage.

L'an prochain, je serai chargé de quatre classes, en collègue probablement. Beaucoup de personnes qui ont eu vent de mon expérience, notamment les élèves eux-mêmes, étaient curieux de savoir si j'allais récidiver.

Tout en étant conscient des risques que cela suppose, je crois que je n'ai pas le choix. Certains problèmes auxquels j'ai été confrontés pendant toute l'année n'ont commencé à se régler qu'à partir du moment où je me suis permis de donner cours comme je l'entendais. Je reste conscient bien entendu que je n'ai pas découvert la vérité, ni même ma vérité – existe-t-il une telle chose en matière pédagogique ? Je reste branché également sur tout ce qui pourrait me suggérer d'autres pistes, peut-être plus efficaces, moins risquées. Un élève m'a d'ailleurs fait une suggestion à laquelle j'accorde le plus grand intérêt :

Faites un planning avec eux [les élèves de l'an prochain] tous les mois, un ou deux cours par mois et exigez quelques projets de leur part, ce qui permettra pour eux de faire leur dossier plus facilement. Et si tout se passe bien, renouvelez l'expérience pour les trois trimestres, avec leur accord.

Christophe R.

Cette idée de contrats pourrait être une bonne piste. D'une manière générale, en effet, je chercherais des moyens d'être plus « présent », sans être plus directif. (Ne sera-ce pas contradictoire ?) Je saurais définir maintenant aussi plus nettement une attitude qui ne serait pas un improbable mélange subtil entre autorité et laisser-faire mais se situerait plutôt du côté de la compréhension, ferme dans sa décision de n'être ni autoritaire ni permissif.

Par ailleurs, l'idée m'est venue de leur demander de rédiger une lettre à l'adresse de mes futurs élèves afin de leur faciliter le passage d'un système à l'autre. Ici encore, seuls ceux qui ont apprécié ont eu envie de l'exprimer. Extraits :

Salut à toi,

Chers « collègues », d'abord laissez-moi vous dire que vous êtes des cobayes, et dans votre classe vous êtes tous vos profs. Le gars blond, grand, ce n'est pas un prof. Ça se voit, non ? Pour vous dire, vous pouvez le tutoyer, ce qui instaure déjà un climat plus cool. Surtout il vous laisse une liberté que

vous n'aurez jamais avec un autre prof. Ne profitez jamais de cette liberté pour glander, bavarder, voire dormir (je l'ai fait), utilisez-la pour faire un travail, n'importe quoi mais quelque chose qui vous intéresse, vous implique personnellement = apport personnel (= bonne note ; la note pour ce prof, c'est rien, ce qui l'intéresse c'est votre travail personnel, l'intérêt que vous en tirez.)

Pour revenir au mot « cobaye », si cela vous choque (moi aussi au début), après c'est classe d'être le sujet d'une expérience qui dure un an ou plus car vous apprenez à réfléchir par vous-même (c'est dur), à vous cultiver, à apprendre par vous-même sans qu'on vous le dise (c'est encore plus dur). Surtout profitez de cette expérience pour élargir votre esprit et ne profitez pas de François, vous pourriez le regretter (je sais ce que je dis). Une chose aussi n'essayez pas de le bluffer en copiant un texte d'un auteur. Même si ce n'est pas un prof, il a l'instinct d'un prof.

[...]

Thomas L.

Avis à nos successeurs

[...]

Ce qui semble anormal au début de l'année semble évident à la fin car d'une logique implacable, bien qu'infiniment dure à comprendre.

Nos heures de travail avec lui furent brèves mais intenses.

Simon H.

Je n'aurai malheureusement jamais l'avis de ceux qui n'ont pas apprécié ce que nous avons fait. Ils pensent probablement qu'un professeur est là pour imposer, obliger, et ils auront sans doute raison. Mais si c'est « vrai », je n'en suis pas encore là.