

LE FRANCAIS AU LYCEE : QUELQUES REFLEXIONS A PROPOS DE L'AUTONOMIE DE L'ELEVE

Initiée dans le courant de l'année scolaire 2000 / 2001, la réforme du français au lycée entre aujourd'hui dans une phase de stabilisation que beaucoup d'enseignants appelaient de leurs vœux après plusieurs années de mutation. Finalités clarifiées et recentrées sur la culture littéraire; cohérence accrue avec le collège par la confirmation des quatre pratiques de lecture, d'écriture, d'oral et d'étude de la langue; promotion des perspectives et des objets d'étude; refonte, enfin, des épreuves anticipées du baccalauréat : un vaste chantier a été ouvert, dont il s'agit désormais de mesurer le plus exactement possible les implications didactiques et pédagogiques.

Parmi ces implications, nous aimerions aujourd'hui aborder le délicat problème de la conquête de l'autonomie par l'élève. Malgré la mise en ordre des contenus du programme et la clarification des objectifs visés, l'idée même d'autonomie, présentée par les I.O. comme une finalité, est en effet loin d'aller de soi. Sur ce sujet, nous pouvons le constater en échangeant sur nos pratiques, les questions sont légion et témoignent, de fait, des tensions induites par la mise en application de la réforme en cours. Du côté de l'élève, si l'autonomie consiste à être acteur de sa propre formation, à conscientiser son parcours et à manifester son désir et son plaisir personnel d'apprendre, n'y a-t-il pas, en effet, un hiatus possible avec les lourdeurs du programme, le souci "scolaire" de répondre aux exigences du professeur et, surtout, la prégnance de l'examen ? Du côté du professeur, comment, surmonter la contradiction: imposer ses choix d'enseignant soucieux de "boucler" le programme, mâcher le travail, préparer ses élèves à affronter l'examen dans sa réalité et, en même temps, demander l'autonomie, c'est-à-dire peut-être l'initiative, le "plaisir du texte", l'affirmation du goût, la capacité d'invention et, finalement, l'implication dans un projet personnel de formation ?

On trouvera ici, en guise d'éléments de réponse à ce questionnement, une synthèse des réflexions issues du travail collectif réalisé dans le cadre des derniers ateliers de français-lycée du Cefor. Il s'agit, pour commencer, de préciser la notion même d'autonomie, tout en expliquant pourquoi elle s'impose aujourd'hui comme un incontournable. La littérature est, on le sait, un vaste univers de possibles où entrent en jeu la subjectivité, les goûts personnels, en même temps que les connaissances objectives. Nous essaierons alors de préciser quelles sont les compétences requises pour s'y "déplacer" en individu cultivé, responsable, lucide et citoyen, et donc quel peut être le rôle du professeur dans cette formation à l'approche autonome des textes.

POURQUOI L'AUTONOMIE ?

Encourager la conquête de l'autonomie revient à affirmer que, pour se réaliser, l'individu a besoin de donner du sens à son parcours, de forger de manière personnelle les projets qui vont orienter et structurer son existence. Parler de "conquête" souligne par ailleurs la difficulté du challenge, si ce n'est son caractère personnel. Nous savons bien en effet que l'autonomie ne se décrète pas de l'extérieur; elle se gagne peu à peu et, d'une certaine façon, peut s'imposer comme le combat de toute une vie.

Dans cet esprit, l'école, si on en croit les instructions officielles, devrait être le premier terrain de cette conquête. Il ne s'agit pas d'instruire de "bons petits soldats" dociles et malléables, mais de former les citoyens de demain, responsables et capables d'esprit critique. La promotion, quelles que soient les disciplines, des compétences argumentatives par exemple est bien le signe de cette volonté de doter nos jeunes élèves des moyens de tenir toute leur place dans le monde qui est le leur. Et en français, développer sa sensibilité et son esprit critique face aux textes se situe bien aux antipodes de la récitation, sérieusement apprise peut-être, mais peu susceptible de forger le goût et d'encourager l'expression libre des opinions.

De fait, l'esprit général de la réforme a fait de l'autonomie un objectif et en même temps un levier de la formation. L'idée selon laquelle "apprendre, c'est (se) construire" s'est imposée comme discours didactique et pédagogique dominant. La massification de l'enseignement secondaire conduit à la remise en cause de la transmission magistrale des connaissances par le professeur. Un fort consensus existe aujourd'hui en faveur des démarches inductives qui placent l'élève en face de problèmes à résoudre, ce qui en principe facilite son implication personnelle. "L'élève doit être au centre du dispositif pédagogique." Cette conviction est devenue, peu ou prou, une injonction. Or, de quel élève s'agit-il ? Non pas l'individu consommateur ou suiviste, mais l'individu acteur, capable de penser lui-même sa formation. Les parcours de découverte ou les T.P.E. sont le signe de cette responsabilisation, puisqu'ils font entrer dans les moeurs non seulement des pratiques de recherche et de production autonomes (via Internet le plus souvent), mais aussi et surtout la détermination par l'élève de son propre projet. Or, si l'autonomie est effectivement considérée comme une valeur (est-ce bien nouveau dans le fond ?), c'est que l'horizon de la réforme est clairement l'élève après la classe et après le lycée. Derrière la question de l'autonomie, ce sont les compétences de l'élève, futur étudiant, futur adulte, citoyen, qui sont en jeu. De ce point de vue, l'E.A.F. apparaît bien comme une transition entre la classe (dont le descriptif conserve la trace) et l'extérieur... Dès lors, les "bons élèves", dans une certaine acception du terme, ne sont pas à l'abri de quelques mauvaises surprises. Une récitation impeccable d'un cours, consciencieusement étudié, risque fort de décevoir l'examineur attaché, quant à lui, à la question qu'il a simplement posée... La nouvelle configuration de l'examen, conduisant à proscrire le psittacisme et à exiger que chaque élève démontre sa capacité à "faire son miel", montre ainsi que la conquête de l'autonomie par l'élève est aussi, en matière de certification, une nécessité très concrète. C'est vrai à l'oral comme à l'écrit, conçus aujourd'hui comme l'aboutissement d'un parcours, le moment d'utiliser seul les outils d'analyse qu'on a appris à choisir et à utiliser au cours des années. Nous en reparlerons.

COMMENT DEVELOPPER L'AUTONOMIE ?

Or, comment préparer les élèves à affronter les échéances de l'examen et les encourager en même temps à adopter une démarche moins scolaire ? Comment les doter de savoirs et de savoir-faire, tout en leur laissant une part importante d'initiative? Nous proposerons quelques pistes à explorer.

Tout d'abord, il semble que l'enjeu de l'autonomie dépasse largement le cadre étroit du français et, plus généralement, des enseignements disciplinaires. Difficile, en effet, de rendre les élèves autonomes, si la "culture" de l'établissement et le cloisonnement des disciplines et des groupes-classes font que chaque professeur et chaque élève travaille dans son coin. L'autonomie n'est pas l'isolement. Sa conquête passe par le dialogue et la concertation (entre élèves, entre élèves et professeurs, entre professeurs, entre professeurs et responsables pédagogiques et administratifs, entre professeurs, élèves, administration et parents) et par des moyens matériels de facilitation. Cours, modules, lieux de vie et de travail au sein de l'établissement, maison, extérieur... L'autonomie devrait ainsi pouvoir se gagner sur tous les terrains. Il faut bien reconnaître que la rigidité des emplois du temps, la lourdeur des contraintes matérielles, la gestion des "flux migratoires" au sein des bâtiments, tout cela ne favorise pas la souplesse et l'innovation. Ces problèmes, comme les problèmes de discipline et de sanctions (travail non fait, "copie-Internet", absences, etc.) ne peuvent vraiment se régler que par la concertation, entre tous les acteurs de la vie scolaire.

Il semble, d'autre part, que l'autonomie de l'élève passe moins par l'acquisition de procédures et de "trucs" méthodologiques que par la compréhension et l'appropriation réfléchie des activités et du cheminement proposés initialement par le professeur, par exemple le sens et la cohérence d'une progression d'une séquence à une autre. Ne nous leurrions pas : la progression est d'abord une construction du professeur, garant du respect du programme. Il importe toutefois que l'élève "participe" à l'élaboration de cette progression ou, si l'on préfère, y coopère. C'est sans doute une manière de lutter contre l'effet-zapping, mais aussi de mobiliser chaque élève autour de projets clairement repérés . On retrouve ici l'idée de conduire les activités à partir d'approches problématiques: elles ont l'avantage de fédérer le groupe et de le mobiliser à condition que les problématiques en question aient été négociées au cours de séances inaugurales adaptées. Pour nous paraphraser : "Compte tenu de ce que nous avons déjà vu jusqu'à présent, quel problème pouvons-nous nous attacher à résoudre au sujet de ce groupement de textes ou de cette oeuvre complète ?" L'idée serait ainsi de donner aux élèves les moyens de "faire du lien", en soulignant les points de convergence, en les invitant à les trouver eux-mêmes, à les commenter et les exploiter, y compris, d'ailleurs, d'une discipline à une autre (français / histoire par exemple). Le projet annuel devrait aider à aller dans ce sens en articulant les apprentissages. On l'a dit, la conquête de l'autonomie ne peut se faire que progressivement, les compétences se construisent à petits pas. C'est aussi pourquoi une progression de type "spiralair" conduit à l'autonomie. La même compétence est préparée, fixée, consolidée, expérimentée dans des conditions variées. Pour cela, aidé par des bilans de connaissances réguliers, l'élève doit apprendre à choisir avec discernement parmi les notions déjà rencontrées. Un outil d'analyse littéraire, par exemple, découvert à l'occasion de l'étude d'un texte, n'a de véritable intérêt que s'il peut être réutilisé en d'autres circonstances. C'est pourquoi un "balisage" constant des séquences est nécessaire, permettant à l'élève de savoir d'où il vient, ce qu'il fait et vers quoi il se dirige (voir par ailleurs l'article « Exemple de progression spiralair, la notion d'allégorie ») .

L'autonomie suppose que l'on réussisse à se représenter des objectifs à atteindre et que l'on sache où on en est de sa formation. Les élèves manquent souvent de repères à ce sujet. Il faudrait donc les placer régulièrement dans l'obligation de relire leur parcours, afin de les amener à se

situer, si besoin à l'aide d'outils de visualisation fabriqués pour l'occasion, par eux ou du moins avec eux. Il s'agit là d'une forme d'auto-évaluation, efficace si elle permet de mesurer positivement le chemin parcouru. Au cours d'une séance, on peut ménager des temps de *pause* réflexive, c'est-à-dire faire *poser* le stylo, et réfléchir. Au cours d'une séquence, des bilans provisoires d'auto-évaluation sont faits, manière, au passage, de ne pas réduire l'évaluation à sa fonction sommative. En responsabilisant l'élève par rapport aux objectifs à atteindre, en l'invitant à mesurer son degré de réussite et pas seulement ses faiblesses, l'autonomie est vécue comme une façon de valoriser son travail et sa personne. Pour devenir autonome, l'élève a besoin de comprendre pourquoi l'autonomie lui est nécessaire. S'il articule autonomie et estime de soi, il comprendra.

LA QUESTION DE L'EXAMEN

Evoquer les différentes formes d'évaluation nous conduit donc naturellement aux problèmes liés à la passation des épreuves anticipées de français. Nous l'avons vu plus haut, l'élève peut éprouver des difficultés à se situer par rapport aux exigences de l'examen. Du côté des enseignants, le sentiment d'un hiatus entre l'esprit d'ouverture dont témoigne la réforme et les réalités terre à terre de l'examen est également extrêmement répandu. Un décalage peut en effet exister entre notre souci de privilégier le "plaisir" de lire (et d'écrire) et ce que nous pensons être les "obligations" du cahier des charges, aux alentours du mois de juin... De fait, dans les classes d'examen, nous sommes tentés de tout subordonner à l'épreuve finale. Or, nous avancerons tout d'abord que, paradoxalement (?), des travaux non-conformes aux sujets d'examen sont parfois plus formateurs. En tout cas, le plaisir littéraire et, par voie de conséquence, l'autonomie passent aussi par des activités hors cadre. De ce point de vue, il n'est pas étonnant que nos élèves plébiscitent le sujet d'invention. Même si l'écriture est soumise à des contraintes, l'exercice est *a priori* moins normé que le "commentaire" et la "dissertation". A noter d'ailleurs que dans le cas de ces deux exercices, les consignes officielles soulignent désormais que les professeurs n'ont plus à attendre de commentaires ou de dissertations "canoniques". D'aucuns le regretteront. Mais ce "flou" méthodologique revient, quoi qu'il en soit, à encourager l'initiative, l'invention, et une approche personnelle des textes.

Ne peut-on, par ailleurs, transformer nos problèmes de gestion du temps en atout ? Les programmes sont très lourds. Pourquoi ne pas jouer dès lors sur la complémentarité des pratiques (par exemple lecture analytique et lecture cursive ou lecture analytique et écriture d'invention), de manière à engager l'élève à se responsabiliser ? Variions les approches en imaginant des situations et des outils d'apprentissage qui mettront "la balle dans le camp de l'élève". A l'écrit, les ateliers d'écriture, en particulier en seconde, permettent un travail dans la durée qui fait avancer les élèves sur tous les terrains : gérer une tâche sur le long terme, apprendre à travailler en petits groupes, mobiliser des connaissances antérieures, expérimenter, s'auto-évaluer, finaliser. En ce qui concerne l'oral, surtout en première, le temps n'est jamais suffisant en classe pour enchaîner les explications de textes canoniques et exhaustives. Or, il n'est pas sûr que la priorité aujourd'hui soit "d'enfiler" de belles lectures analytiques "clé en main". Pourquoi ? Dans la pratique, ce type d'activité de lecture est généralement peu ouvert. La possibilité, à l'examen, de questions très diverses sur un texte - en partie imprévisibles - devrait nous obliger à travailler et faire travailler plus en souplesse. Libérer les élèves du psittacisme revient à les aider à développer de nouvelles compétences; et travailler un texte aujourd'hui ce peut être, aussi bien, faire anticiper les questions possibles qu'il appelle et/ou apprendre aux élèves à développer des

réponses “semi-improvisées” mais pertinentes. L’exercice sera d’autant plus fructueux que l’élève aura une claire conscience des compétences attendues et pourra les transférer d’une situation à une autre. On peut ici les résumer rapidement :

Savoir situer un texte, le comprendre dans son contexte de création et de réception.

Maîtriser les principales références culturelles, connaître les grandes scissions.

Maîtriser les principales catégories littéraires, savoir reconnaître des régularités et des singularités.

Savoir analyser les enjeux esthétiques et/ou idéologiques d’un texte.

Construire un jugement argumenté, prendre en compte d’autres points de vue.

Exercer de façon raisonnée sa faculté d’invention.

Ces compétences sont transversales dans la mesure où elles permettent de traiter tous les textes. L’élève gagnera du temps et de l’énergie en le gardant clairement à l’esprit.

Certes, dans le cas de l’examen, mieux vaut ne pas sous-estimer la réalité des conservatismes qui, ici ou là, peuvent conduire un examinateur à exiger ce que les textes officiels n’exigent plus eux-mêmes (explication de texte au cordeau, dissertation ou commentaire composé à l’ancienne). Mais l’écueil n’est pas non plus à sur-estimer. Tout d’abord, la majorité des collègues joue le jeu; d’autre part, la souplesse dans l’approche des textes, à l’écrit comme à l’oral, ne signifie pas manque de rigueur et absence de méthode. Inviter les élèves à gagner en autonomie ne revient pas à accepter n’importe quoi, ni à les lâcher dans la nature sans défense ni préparation!...

L’AUTONOMIE, JUSQU’OU ?

Ceci nous amène à une dernière question : l’autonomie, jusqu’où ? Nous le savons bien, il ne faudrait pas tomber dans l’excès ni se bercer d’illusions. Certes, l’élève est au centre, mais... il est accompagné. Par le professeur tout d’abord. Prenons l’exemple de l’auto-évaluation pour les travaux écrits. L’auto-évaluation n’est pas une évaluation sauvage ! Il s’agit bien de permettre aux élèves de comprendre les attentes du lecteur-correcteur et les critères de la réussite . Pour cela, on peut avoir intérêt à lire avec eux les programmes, retravailler en grand groupe certaines copies, faire échanger les travaux, décider en commun des exigences à tenir.

Au collège comme au lycée, la plus grande partie du temps d’écriture est consacrée à la copie. Dans le cours de la séance, l’apport possible d’outils de facilitation (transparents, tableaux, grilles...) peut alléger le travail de prise de notes et dégager un temps précieux pour la véritable réflexion.

Dans le cadre du programme et des objets d’étude, on a dit que l’autonomie passait par l’appropriation des projets par l’élève. Pour donner de la cohérence et faire du lien, les “textes-carrefours” permettent un tressage fort. Attention, cependant au moment choisi pour les aborder. Il peut être parfois nécessaire de travailler d’abord sur des textes “purs”, c’est-à-dire homogènes, nettement caractéristiques d’une notion à construire. Ceci dit, la stratégie inverse est possible. Les activités de tri de textes, dans cette optique, sont souvent fructueuses. On ajoutera, à ce sujet, qu’il est toujours possible de varier le degré de “guidage” d’une lecture analytique à une autre, et selon l’avancée de la séquence en cours.

Enfin, il semble que les moments où les élèves peuvent travailler ensemble, dans un cadre à la fois rassurant, rigoureux et exigeant, sont souvent productifs. Comme l'on bien repéré d'éminents chercheurs en sciences cognitives, c'est de la confrontation des idées et de la capacité à les défendre que naissent les acquisitions. "Frotter sa cervelle contre celle d'autrui", l'idée n'est pas nouvelle... Montaigne nous a montré le chemin.

EN GUISE DE CONCLUSION... PROVISoire.

Ces quelques réflexions n'épuisent pas le sujet. Si un consensus existe aujourd'hui à propos de la nécessité et du bien fondé de l'autonomie, il importe surtout de créer les conditions et les moyens d'en tirer du sens. Or, en fin d'analyse, nous avançons qu'un des sens possibles peut être formulé par le terme "rencontre". Telle qu'elle est conçue, la réforme met en effet l'élève au contact des oeuvres, en situation de dialogue avec elles, et l'invite à prendre toute sa place dans l'univers littéraire. C'est "par la mise en oeuvre de plus en plus réflexive" de démarches intellectuelles fructueuses, désignées aujourd'hui par la fameuse appellation des "perspectives d'étude, qu'il pourra développer sa conscience critique, en alliant sensibilité et jugement.

Dès lors, le professeur a pour charge essentielle de favoriser cette rencontre. Il ne peut, selon nous, l'assumer que dans le plaisir de sa propre relation aux oeuvres, qu'il aime ou du moins estime... Non pas se faire plaisir, mais montrer son plaisir, ce serait là, peut-être, le meilleur moyen d'encourager les élèves à "voler de leurs propres ailes". Or, en matière de plaisir, l'absence de recettes prêtes à l'emploi est plutôt rassurante. Les élèves et les professeurs sont tous différents, c'est pourquoi on ne peut systématiser les dispositifs, les méthodes, les pratiques. Finalement, l'invention est à l'ordre du jour, avec son lot d'erreurs, de déceptions et parfois de réussites. Cherchons.

A. DELOFFRE - CEFOR - Octobre 2003
