

LE CONTE, LA BD ET LES ELEVES-AUTEURS

Jean Claude DIEZ

La lecture de l'intéressant article de Benoît Hufschmitt ("Choix pédagogiques en usage en EAO", Bulletin EPI n°53) soulève quelques réflexions que je souhaiterais illustrer en relatant une expérience personnelle d'utilisation d'un atelier nanoréseau avec des élèves de 6ème-5ème (années 1986 à 1989).

1. QUELQUES REFLEXIONS

En écho aux propos de l'auteur, il faudrait souligner ce que j'appellerais volontiers le droit de subversion de l'utilisateur de l'EAO (B. Hufschmitt semblerait préférer le terme de transgression). Cette subversion, de nature méthodologique, résulte de la possibilité d'employer des programmes informatiques à des fins autres que celles, parfois trop absolues, fixées par leurs auteurs ou par la coutume. L'intégration de cette possibilité dans la pratique dépend essentiellement des choix pédagogiques qui la sous-tendent.

Aussi, la pédagogie d'inspiration Freinet et institutionnaliste ne se limite-t-elle pas à l'utilisation des programmes professionnels en remplacement de la bonne vieille imprimerie démodée et à celle des logiciels d'apprentissage en libre-service. Comme l'a souvent souligné C. Freinet lui-même, la méthode ne se ramène pas à l'emploi exclusif de techniques telles que le journal de classe et le fichier auto-correctif. Elle est avant tout un mode dynamique d'institution des rapports sociaux d'apprentissage, qui se caractérise par la possibilité offerte aux élèves de s'approprier et de créer, collectivement et individuellement, tout ou partie de leur processus d'apprentissage, la question pratique portant sur la fixation d'un objectif (en général une production) et les moyens de le réaliser. Dans les principes, rien n'implique que la production soit forcément un journal de classe et la technique employée une imprimerie ou, pour être moderne, un logiciel de PAO, qui remplit la même fonction. Il ne s'agit là que d'éventualités. A l'opposé, la production d'un journal,

ou de tout autre marchandise du même genre, c'est-à-dire le recours à des techniques privilégiées, ne fournit pas la preuve tangible de la mise en oeuvre de la méthode Freinet, ou d'une méthode d'inspiration institutionnaliste.

Il ne faudrait pas déduire de cette "liberté" apparente que l'utilisation de toutes sortes de programmes conduise à une indifférenciation. L'usage des logiciels n'est pas équivalent quelles que soient les circonstances. Quand elle est en oeuvre, la pédagogie institutionnelle ne doit pas aboutir à un amalgame de techniques d'origines diverses. Elle implique la mise sous tutelle de toutes les techniques employées, quelles que soient leurs origines, et cela parce qu'elle cherche à dépasser les pratiques trop mécanistes de la pédagogie d'inspiration skinnerienne, ou trop cybernétiques de la pédagogie génétique "du pôle Logo", en les englobant dans un processus de socialisation qui est un processus d'humanisation.

Il est évident que les logiciels professionnels servent aisément les ambitions institutionnalistes, parce qu'ils sont ouverts et sans prétention pédagogique préalable. A l'opposé, l'enseignement programmé est très frustrant parce qu'il laisse peu de liberté à l'utilisateur. Je pense, par exemple, aux QCM, ou encore au logiciel ELMO de l'AFL, dont les qualités mêmes de programmation de la progression du travail et des apprentissages, encouragent l'enfant à s'enfermer dans une relation déshumanisée avec la machine, dans une course à la performance (ici la vitesse de lecture) et encouragent l'enseignant à glisser vers une sorte de paresse imaginative, pédagogique et relationnelle.

Ce réel danger d'une pratique tendanciellement autiste doit être pris en compte par tout pédagogue qui se fixe des objectifs sincèrement humanistes. Le choix pédagogique s'avère alors essentiel, non pas comme palliatif mais bien comme subversion, en ce qu'il est susceptible de renverser la relation maître esclave entre la machine (le programme) et l'élève. Pour simplifier, on peut dire que tout utilisateur de l'informatique se trouve devant l'alternative: activité subie et pré-programmée ou activité créatrice de l'élève. Selon le premier terme de cette alternative, l'activité de l'élève est subordonnée au monde des choses, plus exactement à la technique devenue fétiche de relations sociales robotisées. Selon le second terme, le monde des choses, ou de la technique, est subordonnée à l'activité de l'élève et à ses objectifs.

Pour répondre au second choix, il appartient au maître d'instaurer l'environnement et les relations de groupe qui favorisent l'éclosion d'un

tel processus d'appropriation. Dans cet environnement, ce n'est pas l'élève qui doit être l'objet de la programmation, par le biais de son apprentissage (il faudrait dire de son dressage), c'est la matière du programme lui-même qui devient l'objet de l'activité de l'élève, ce qu'il me plaît d'appeler, en matière d'EAO, la pédagogie du programme objet ou encore la pédagogie du programme esclave.

Ces propos signifient qu'il n'y a pas lieu de condamner tel ou tel logiciel parce qu'il est le produit d'une école plutôt que d'une autre. Il y a lieu de poser clairement le choix pédagogique qui préside à son utilisation. En d'autres termes, l'utilisateur est roi et n'est nullement condamné à la consommation passive. De nombreux logiciels, parmi les plus divers, peuvent ainsi être employés, non pas indifféremment, mais sous la contrainte du choix pédagogique, avec, il est vrai, plus ou moins de bonheur selon les cas, l'expérience montrant, par exemple, que des logiciels d'apparence médiocre ou grossière peuvent être utilisés avec une certaine finesse dès lors que le choix pédagogique pose cette finesse en préalable, tandis que d'excellents logiciels, excellents sur le plan de leur programmation, dont la conception est trop fermée et trop bien ficelée, se révèlent inviolables, c'est-à-dire inexploitable autrement que dans une pratique skinnerienne. On observe ainsi un rapport complexe entre "les qualités intrinsèques" ou apparentes d'un logiciel et sa "véritable efficacité pédagogique".

2. PREMIERES EXPERIENCES

A titre d'exemple, venons-en à l'expérience annoncée. Il s'agit principalement d'une utilisation du logiciel Conte et du système-auteur Euridis, dans un premier temps séparément et d'une manière plutôt traditionnelle, puis, dans un second temps, en intégration dans un même processus de production d'esprit plus institutionnaliste.

2.1 Conte

Le contact immédiat avec le programme Conte est assez frustrant pour un amoureux des Belles Lettres et de la création. Il offre un modèle d'écriture stéréotypée et laisse à l'élève une liberté de choix toute factice. Pourtant, il peut servir d'exemple pour l'apprentissage de la structuration du récit et pour l'enrichissement du vocabulaire. A ce titre, il propose un modèle qui peut être observé, analysé et qu'il convient toujours de dépasser.

C'est ainsi, qu'en partant d'une manipulation passive donnant des contes stéréotypés, complétée par des TD de lecture expliquée sur les textes produits, eux-mêmes agrémentés de lectures suivies appropriées, il est possible de faire sentir aux élèves la morphologie du récit. On peut alors les conduire vers la création de contes personnels en suscitant leur imagination.

Même bien mené, cet exercice n'a rien de très novateur. Il est seulement suffisamment formateur pour être pris en considération. Mais j'aimerais souligner volontiers le plaisir éprouvé malicieusement à la lecture de certains textes d'élèves surpassant largement la machine qui les avait sollicités. La démonstration, auprès des élèves, peut être incitatrice. Encore faut-il dépasser ce simple constat et la complaisance à l'autosatisfaction qu'il pourrait engendrer.

2.2 Un dossier documentaire sous Euridis

Il en va de même pour Euridis, qui se révèle, à l'usage, plus frustrant encore, quand on l'emploie, selon sa destination apparente, pour l'écriture magistrale de didacticiens: il aboutit, comme tout autre système-auteur, à des rendements d'une insuffisance abyssale en exigeant du professeur une préparation titanesque pour une utilisation, somme toute, très limitée par les élèves. Pourtant, il peut être un outil de création favorable à une stimulation communicative lorsque les producteurs deviennent les élèves eux-mêmes.

Ce fut le cas d'une deuxième expérience de création d'un dossier documentaire, au moyen de ce système-auteur, en cours d'Histoire, dans une classe de 5ème. En partant de la constitution, sur papier, par les élèves, d'un dossier documentaire individuel sur les cathédrales gothiques, l'idée est venue de composer un dossier collectif unique reprenant les meilleurs éléments des travaux individuels, puis, ce dossier unique réalisé, de mettre en forme un dossier informatique à l'aide d'Euridis. Cet objectif impose une double contrainte de composition: la mise en page manuscrite devant préfigurer la mise en page informatique, et chaque équipe d'élèves, sous le contrôle collectif, recevant pour tâche de réaliser la page papier puis la page informatique.

Ce dernier exercice, qui rappelle quelque peu, dans une transposition moderne, la production des premières BT Freinet, s'inscrit moins bien dans le cadre d'une classe strictement traditionnelle. Il suppose une petite métamorphose du mode d'organisation du travail nécessitant l'intégration de l'activité individuelle dans une production collective. Ce

petit changement, si on ne le tue pas dans l'oeuf, devient vite un état d'esprit, c'est-à-dire un mode relationnel qui organise les faits et les comportements.

3. LA "BD INFORMATIQUE"

L'aboutissement de ces deux expériences séparées conduit à l'idée de les réunir au cours d'une même activité d'ensemble dont l'objectif final est la création d'un conte sous forme d'une "BD informatique", par une classe de 6ème. L'initiative du projet est essentiellement magistrale. Au départ, il s'agit d'un véritable pari. La classe est jugée faible et difficile par l'ensemble des professeurs. Les élèves sont clairement informés que l'activité sera longue (elle durera plus d'un trimestre) et leur demandera un investissement réel : la BD ne sera réalisée que si elle est l'oeuvre des élèves et non pas celle du maître. Cela revient à dire que le travail est proposé comme un contrat fixant les conditions qui permettent d'aboutir à un résultat et celles qui ne le permettent pas.

Dans un premier temps, le travail effectué d'une manière traditionnelle sur le programme Conte sert de tremplin à la production ultérieure, qui sera le support concret de l'introduction de la méthode pédagogique institutionnelle. Au fur et à mesure que s'organise et se développe le travail, la possibilité de s'en approprier les fins et les moyens est laissée aux élèves, qui y parviennent, au moins partiellement, selon leurs motivations et leurs capacités. Ainsi s'instaurent les embryons de cette démocratie directe chère à certains institutionnalistes. Il ne s'agit donc pas d'une expérience pure, mais, plus modestement, d'un cheminement vers un autre mode relationnel.

Il est possible de donner un plan des différentes étapes de ce travail. Ce plan, établi a posteriori, est un constat. Même s'il en formule, en quelque sorte, "une rationalité", il n'est pas une rationalisation de l'activité reproductible a priori. Il doit, certes, être plus ou moins clairement présent à l'esprit du concepteur, avant et pendant le travail, mais il ne faut jamais perdre de vue la nécessité de l'improvisation, et l'obligation qui peut s'imposer de bouleverser les termes et les formes de ce qui avait été plus ou moins prévu. La planification impérative s'accorde mal avec l'institutionnalisme dont elle tend à tuer l'esprit. Inversement, l'instauration de cet autre mode relationnel implique le dépassement des germes de morbidité que représente le carcan du plan. La rationalité du projet institutionnaliste, qu'il faut affirmer, obéit à

d'autres lois que celles de la logique la plus déshumanisée. Le plan de travail y sert de cadre malléable facilitant l'improvisation inévitable et la création à laquelle il doit être subordonné.

Cela dit, il peut être présenté comme suit :

3.1 Phase préparatoire :

Des lectures de contes divers, des exercices de lecture suivie et de lecture expliquée sont proposés aux élèves.

3.2 Phase "instinctive" :

- 1ère étape, en atelier informatique : Les élèves découvrent le programme "Conte", écrivent un conte. Il leur est demandé de ne jamais sélectionner l'option "autre choix" pour faciliter leur familiarisation avec le programme.

- 2ème étape, retour en classe : Les élèves lisent et discutent les textes imprimés, recherchent des idées pour une amélioration de l'utilisation du programme. A ce propos, des explications sur l'option "autre choix" leur sont fournies.

- 3ème étape, retour à l'atelier informatique : Les élèves mettent en forme un nouveau conte amélioré, au vu des observations précédentes.

3.3 Phase "méthodologique" :

- 4ème étape, en lecture expliquée : Un TD incite les élèves à préciser la morphologie des contes produits en atelier informatique, à composer des tableaux de vocabulaire sur le modèle du programme (recherche des familles, des synonymies, etc...).

- 5ème étape, TD de préparation de rédaction : Un questionnaire est distribué aux élèves qui doivent imaginer un nouveau conte, sans le rédiger, en répondant à des questions reprenant les principaux éléments de la morphologie du conte.

3.4 Phase "créatrice" :

- 6ème étape : Le conte préparé est rédigé individuellement.

- 7ème étape : Une des rédactions, choisie par les élèves, est reprise et corrigée collectivement.

- 8ème étape : Un modèle formel est proposé aux élèves. En atelier informatique, ils lisent le dossier "les cathédrales gothiques" évoqué ci-dessus. Une discussion et une analyse sont engagées pour qu'ils imaginent les transpositions susceptibles d'être opérées afin d'aboutir à un conte sous forme de BD.

- 9ème étape, composition de la BD, sur papier : Le conte collectif est découpé en éléments simples appelés "pages", chaque page comprenant un dessin stylisé reproductible selon les normes des modules graphiques d'Euridis, un texte de narration relatant l'épisode concerné, une bulle affichant les paroles des personnages. Cette étape est assez complexe, d'autant plus que sa mise en oeuvre révèle la nécessité de modifier le texte d'origine dont la forme, trop scolaire, ne répond pas aux objectifs fixés. Il faut restructurer le conte en fonction d'un plan et d'une présentation appropriés. De plus, la réussite du projet suppose l'explication aux élèves des limites du programme et du temps imparti, qui imposent de se cantonner dans une production de 12 à 15 pages au maximum, auxquelles on peut ajouter les pages annonçant les titres des différentes parties (le prologue, les épisodes et l'épilogue). La classe est divisée en petits groupes chargés de la création d'au moins une page. Un planning d'ensemble est affiché, retraçant grosso modo les étapes du travail de chaque équipe. La classe contrôle collectivement chaque production. A l'expérience, il s'avère inefficace de figer l'organisation des équipes de travail, l'instauration de collaborations croisées s'affirmant beaucoup plus productive (les élèves les meilleurs en dessin, en rédaction, en orthographe, ou tout simplement les élèves en avance aident les équipes défaillantes).

- 10ème étape, mise en forme informatique : les élèves entrent leurs données, dessins, textes et cadres de mise en page, à l'aide des différents modules d'Euridis, le professeur assurant, toutefois, la coordination technique de l'ensemble, trop complexe pour être maîtrisée par des élèves de 6ème dont c'est la première expérience (quelques élèves ont cependant participé à cette mise en forme de la cohérence finale, qui reprenait l'organigramme élaboré au cours de la phase de structuration méthodologique du conte). Cette étape chevauche continuellement la phase finale de la 9ème : il faut incessamment revenir sur les corrections de la production des pages, sans compter la gestion des retards dans le travail et des absences. Elle s'est aussi avérée une excellente vérification de la cohérence du travail préparatoire et de la discipline de groupe.

CONCLUSION

Le produit qui résulte de ce travail, la "BD informatique", est d'apparence modeste, l'objectif pédagogique n'étant pas de décrocher un prix littéraire ou artistique quelconque. Mais il est suffisamment propre, dans tous les sens du terme, pour motiver les élèves créateurs et leur donner envie de le présenter à d'autres classes. J'ai pu observer, par ailleurs, une certaine modification de l'attitude de quelques élèves face aux autres exercices, plus skinneriens, qui leur étaient proposés en libre-service. Ils affichaient ce détachement salutaire qui marque le passage de la subordination infantilissante à une plus grande confiance en soi, le passage de la motivation formelle à une motivation plus réelle : les exercices scolaires sur ordinateur devenaient un peu moins des fins en soi et un peu plus des moyens au service d'intérêts plus profonds. Le fétiche de la modernité, l'ordinateur, qui avait permis de les attirer vers de nouvelles formes de travail, cédait du terrain au plaisir de la création individuelle et sociale.

C'est dire, une fois de plus, que l'essentiel, à mes yeux, demeure cette méthode institutionnaliste, cet esprit, qui cherche à s'infiltrer, comme par un phénomène d'endosmose, sous les formes de la vie scolaire traditionnelle. Ce travail de taupe est un acte de volonté délibérée parce qu'il me semble être le seul susceptible de donner une vie concrète un peu durable à cet autre mode relationnel, que l'environnement social et l'organisation scolaire trop administrative tendent continuellement à faire disparaître. Le collège d'aujourd'hui est, en effet, peu propice au développement et à la survie d'expériences de pédagogie institutionnelle pure. Le choix pédagogique, clairement affirmé, peut toutefois en entretenir quelques germes. Il donne un sens au polymorphisme de la pratique quotidienne.

Jean Claude DIEZ
Aubervilliers