



**HAL**  
open science

## Pédagogie de groupe et autonomie dans les apprentissages

Marie-Sylvie Claude, Patrick Rayou

► **To cite this version:**

Marie-Sylvie Claude, Patrick Rayou. Pédagogie de groupe et autonomie dans les apprentissages. 2024.  
hal-04816676

**HAL Id: hal-04816676**

**<https://hal.science/hal-04816676v1>**

Preprint submitted on 3 Dec 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Pédagogie de groupe et autonomie dans les apprentissages

Marie-Sylvie Claude, Litt&arts, Grenoble

Patrick Rayou, Circeft-Escol, Paris 8

Autonomie, groupes et contrats

« Tout se passe comme si l'idée d'autonomie était aujourd'hui à ce point prégnante et structurante que toute l'éducation pouvait, par une voie ou par une autre, y être amarrée » constate Dominique Glasman (2016, p.9.). De fait, les programmes français gravitent désormais autour de cette compétence qui doit donner aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable (Patry, 2018). Devenue une clé de voûte du système éducatif, la formation à l'autonomie est souvent mise en œuvre, notamment par les enseignants qui se veulent innovants, à travers la pédagogie des îlots, qui organise le travail des élèves au sein de groupes. En examinant la pluralité des contrats sous-jacents à cette manière de faire, ce chapitre se propose d'examiner si et en quoi cette pédagogie favorise l'autonomie recherchée.

L'injonction à l'autonomie sont une conséquence du mouvement de réaménagement curriculaire qui a affecté les écoles du monde occidental. Celui-ci est lisible, selon Basil Bernstein (2007), dans l'adoption, par la nouvelle classe moyenne, de « pédagogies invisibles » qui signent le passage à un contrôle social moins direct, plus symbolique. Pour cela, l'école maternelle et primaire met en place des situations dans lesquelles l'enseignant est surtout là pour aménager un contexte que l'enfant, jouissant pour cela d'une grande autonomie, réordonne et explore. Ces principes induisent des réorganisations importantes, qu'il s'agisse de l'agencement de la classe, des rapports avec les élèves, des règles communes ou de la construction des savoirs (Lahire, 2001).

L'installation de ce nouveau paradigme de « l'enfant au centre » (Lahire, id. ; Rayou, 2000) ne va toutefois pas sans contradictions. Car l'injonction à l'autonomie fait que l'enseignant rencontre surtout l'adhésion de l'élève qui a été préparé à vouloir librement ce que l'institution scolaire lui demande. Ces attentes demeurent en effet vides de sens pour tous ceux qui ne possèdent pas les ressources leur permettant d'entendre ce qui est implicitement ou explicitement exigé d'eux (Durler, 2015). Supposer que sont acquises par tous les conditions socialement définies exigées par l'autonomie peut alors dissimuler des rapports de domination contraires à l'idéal d'émancipation qu'elle symbolise (Périer, 2014). Le risque est grand notamment que la seule mise en activité de l'élève, part indiscutable de son autonomie, ne lui permette pas de coconstruire lui-même des savoirs : l'enfant acteur n'est pas nécessairement et spontanément auteur (Quentel, 2014).

Les militants des pédagogies d'Education nouvelle ont tenté de repenser la forme scolaire (Vincent *et al.*, 1994) et les méthodes d'apprentissage au prisme de l'autonomie. Au début du XXème siècle, l'idée de *self-government* fédère les multiples courants regroupés dans la Ligue internationale d'éducation nouvelle en 1921 (Wagnon & Patry, 2019). Cette notion entre dans le domaine éducatif à partir, d'une part, de l'idée d'étude personnelle, d'étude de soi-même et,

d'autre part, de moyen de s'autogouverner qui implique un angle collectif (Patry, 2018). Des pédagogues comme Roger Cousinet (1923) élaborent alors des méthodes de travail libre par groupe qui participent d'un principe d'auto-éducation. Les pédagogies coopératives contemporaines issues de ce mouvement insistent sur le fait que, dans l'activité partagée, ce sont des personnes qui s'entre-élaborent et non plus des individualités anonymes soumises à des cours magistraux (Connac, 2017). Ce faisant, elles s'adosent à un principe anthropologique développé notamment par Lev Vygotskij (2018, 307), selon lequel la conscience humaine « émerge, augmente et se transforme dans la communication entre les gens, c'est-à-dire le fait que cela ne se passe pas comme si sa propre conscience croissait dans la tête de chacun et qu'on avait des échanges avec un produit fini, alors que la conscience grandit et établit ses fonctions de base dans un processus de communication ». Ces pédagogies coopératives donnent corps au projet de rendre les élèves plus autonomes en les confrontant à l'existence de savoirs qui ne sont pas innés, mais les précèdent à titre d'héritage et requièrent l'aide d'autrui pour se les approprier, voire les augmenter. Elles veulent donc favoriser les relations sociales, mais aussi les apprentissages scolaires. Elles peinent cependant à dépasser, pour ces derniers, une approche individualiste d'auto-éducation, mobilisant plutôt le collectif pour la régulation des relations et conflits entre membres de ces écoles (Patry, id).

Le succès des pédagogies de groupe tient de fait plus à ce qu'il favorise le maintien du contrôle de la classe et de l'attention des élèves qu'à la conviction que ceux-ci apprendraient mieux par eux-mêmes à plusieurs (Reverdy, 2016). Philippe Meirieu a ainsi attiré l'attention sur le fait que le travail de groupe, s'en remettant à une hypothétique identification de chaque individu aux « bons élèves », esquive très souvent la question de l'apprentissage. S'il est, comme souvent, « de production », il évite les « pertes de temps » qui nuiraient à l'efficacité, s'il est « fusionnel », il se méfie de l'apparition de divergences qui menaceraient son unité et son identité. Dans ces deux dérives qui nient les processus profonds de l'apprentissage, le groupe devient une fin en soi et l'objectif d'acquisition se dilue dans la tâche à accomplir qui n'est pourtant qu'un moyen pour atteindre le premier (Meirieu, 1997). Une telle mise en garde est, de fait, souvent peu prise en considération. Notre hypothèse est que les praticiens ont de la pédagogie de contrat, qui s'est diffusée à la suite de la mise de l'élève au centre du système éducatif, une vision partielle ou floue. Nous analysons pour cela les interactions impliquées dans les apprentissages scolaires et les effets qu'elles produisent (ou sont supposées produire) en termes de contrats. « On parle ainsi de contrat pédagogique, de contrat social, de contrat de communication, de contrat didactique » (Reuter, 2010, 55). Nous retenons, pour notre part, de ce système, explicite ou implicite, d'attentes réciproques entre acteurs de l'école, trois types de contrats, différents mais imbriqués. Un contrat social, qui situe l'enseignant parmi ses pairs, définit ses relations avec les élèves, induit chez ceux-ci des comportements collectifs et contribue globalement à une manière de vivre ensemble à l'école ; un contrat éducatif, qui vise à développer des capacités critiques participant à l'empouvoirement des élèves ; un contrat didactique qui, pour une discipline donnée, ici, la littérature, concourt de façon spécifique à cet objectif. La mise au travail des élèves en groupe n'aboutit pas selon nous *ipso facto* au développement de l'autonomie recherché car elle met un jeu une pluralité de contrats qui doivent être tout à la fois distingués et articulés.

### Une enquête

Nous avons testé cette hypothèse par l'étude d'un dispositif de travail en groupe en classe de français, pour des élèves de troisième (14-15 ans), dans un collège de centre-ville d'une commune de la région parisienne. L'enseignante, que nous nommerons Madame Arnoux,

appartient à un petit groupe de 6 enseignantes de l'établissement, qui se réclament d'une pédagogie innovante. Au long de deux années scolaires, nous avons recueilli des éléments pour comprendre les choix professionnels de Madame Arnoux, grâce à un entretien biographique initial d'une heure, une première observation en classe, et des échanges informels réguliers. Puis nous avons filmé une séance consacrée à l'étude de poèmes du XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles ayant pour point commun leur engagement pour une cause politique<sup>1</sup>. Chacun des 6 groupes de 4 à 5 élèves ~~chaque~~ traitait un poème différent, selon la même consigne. Nous avons enregistré et transcrit les interventions de l'enseignante et les échanges dans les groupes, un enregistreur étant disposé sur chaque table. Nous avons aussi recueilli les supports de travail proposés aux élèves et leurs productions. Une quinzaine de jours après la séance, nous avons réalisé avec l'enseignante un nouvel entretien d'une heure, au cours duquel nous l'avons confrontée à une partie des différents éléments que nous avons recueillis. Nous avons par ailleurs mené 18 entretiens individuels d'une trentaine de minutes avec des élèves, que nous avons eus aussi confrontés aux traces de leur activité au cours de la séance. Nous avons analysé le matériau obtenu de manière à savoir si et en quel sens les élèves sont autonomes et comment s'articulent à cet égard les trois contrats (social, éducatif et didactique) que nous avons définis.

### Un contrat social

Faire travailler ses élèves par groupes relève d'un choix individuel opéré pour ses classes, mais inscrit nécessairement dans un des « camps » qui composent aujourd'hui la communauté enseignante. Car si la noosphère pédagogique et l'institution centrale promeuvent des objectifs pédagogiques en rupture assez nette avec les préconisations et pratiques qui ont prévalu jusqu'à la fin des années 1980, elles ne fournissent que peu les moyens de les atteindre (Saujat, 2010). Le travail de groupe des élèves est un important dénominateur commun des enseignants qui, comme Madame Arnoux, se définissent comme innovateurs, prenant notamment très au sérieux les injonctions à mieux former les élèves à l'autonomie. Elle-même stigmatise ceux de ses collègues qu'elle juge conservateurs. Pour eux, « l'innovation pédagogique du siècle c'est le cours dialogué, et encore, cours dialogué avec les 2 ou 3 bons élèves ». Ils produisent des élèves « formatés » qui, comme certains, en début d'année lui demandent « si c'est grave qu'à la page 125 ils ne se souviennent plus exactement si le personnage prenait la route de droite ou la route de gauche ! ». Ses propres contrôles de lecture « ne portent jamais sur ce genre de choses ! »

Le travail de groupe engage ainsi dans un premier contrat, qu'on peut qualifier de social, dans la mesure où il fédère une communauté de collègues qui disent avoir renoncé à toute forme de cours magistral, mais aussi parce qu'il est l'engagement pris envers les élèves de les accepter avec leurs différences qui, loin d'être des obstacles, sont perçues comme des appuis pour leur propre émancipation. En retour, les élèves permettent une gestion pacifiée des séquences de cours. Malgré leur hétérogénéité, « ils gèrent relativement bien, ça ne crée pas de conflits, il n'y a pas d'histoires ».

La plupart des élèves interviewés valident cette fonction cohésive du travail de groupe qu'ils disent préférer nettement aux modalités pédagogiques ordinaires. Pour Maxime, « ça travaille bien ». Erwan estime que la force du groupe est de faire collaborer des élèves qui n'ont pas nécessairement les mêmes idées :

---

<sup>1</sup> Aragon, « Strophes pour se souvenir », *Le Roman inachevé*, 1956. Aragon, « Je vous salue ma France », *Le Musée Grévin*, extrait du poème VII, 1943. Eluard, « Courage », *Au rendez-vous allemand*, 1945. Eluard, « Liberté », *Poésie et vérité*, 1942. Hugo, « Souvenir de la nuit du 4 », *Les Châtiments*, 1853. Pasternak, « Le prix Nobel », *L'Éclaircie*, 1959

Si on a un groupe où on a le même avis chacun, ce sera plus rapide, mais ça sera pas forcément meilleur, parce qu'on aura tous le même avis, on pourra pas améliorer le propos. Alors que si on est dans un groupe où chaque personne a des avis différents, on va pouvoir débattre et comme ça, on va pouvoir améliorer en s'appuyant sur tous nos avis différents. (...) Et justement, le professeur il essaie de mettre des élèves qui ont des initiatives avec des élèves qui, partiellement, ont envie de travailler, pour faire des groupes équilibrés.

Certes, des tensions sont possibles. Pour Mia, si sa copine Léa peut vouloir dire « ceci » et elle « cela », il y a un « risque d'embrouilles », mais c'est préférable car cela permet de « faire des bons textes ». Et selon Maxime, quand on tombe sur des élèves qui sont « tout le temps pour contredire », le groupe se régule : « on va faire un vote, on va dire ceux qui sont le plus d'accord et puis la majorité l'emporte ». Ces routines d'organisation leur permettent de collaborer. Certains, comme Walid, préfèrent au rôle exigeant de secrétaire, celui de maître du temps « parce qu'y a pas beaucoup de choses à faire ! ». Toutefois, si ces divisions du travail sont acceptées car elles pacifient les situations, elles inquiètent des élèves comme Gueric :

J'aime bien le travail de groupe, mais on peut pas se l'approprier. On ne pourra jamais dire : "ça, je m'en rappelle, c'est vraiment ce que moi je pensais". "C'était mes idées, c'était...". Chacun a une tâche en fait, c'est comme si pour faire tourner quelque chose, chacun sa tâche, et au final, c'est pas vraiment un travail de groupe.

Dans la même veine, Walid regrette que la professeure se contente, selon lui, de veiller à l'harmonie interne des groupes et n'intervienne que peu sur le contenu du travail :

C'est comme si on l'appelait et qu'elle disait : « fais comme tu veux ». Non, moi, franchement, quand je lui ai demandé elle m'a dit : « vous pouvez mettre plusieurs thèmes ». Elle m'a pas dit : « ou pas, ou pas »

L'abandon du cours magistral au bénéfice du travail en îlots permet manifestement à cette enseignante de choisir son camp au sein du collectif professionnel tout en conduisant sa classe d'une façon qui lui paraît plus satisfaisante pour elle-même et pour ses élèves. Les uns et les autres se disent plus heureux de venir au collège qu'ils ont pu l'être ou le sont dans les modalités plus classiques de l'enseignement frontal au sein d'une classe « en autobus ».

### Un contrat éducatif

Mais ses différents engagements vis-à-vis de ces derniers et de ses pairs se réclament aussi d'une visée éducative qui privilégie le développement de l'autonomie intellectuelle des jeunes. Elle estime que la plupart sont « calibrés pour du magistral ». Alors que son but est « qu'ils comprennent qu'ils sont citoyens », eux-mêmes ont l'impression qu'ils vont subir la société... J'aimerais qu'ils comprennent qu'ils sont acteurs, qu'ils en font partie, qu'ils peuvent en être acteurs ». Elle s'inquiète de ce qu'ils seront capables de faire par la suite, car « pour le lycée, ils ne sont pas autonomes du tout, on ne leur apprend pas l'autonomie ». Or là est la vertu éducative du groupe. Lorsqu'elle visionne la séquence enregistrée, Madame Arnoux est satisfaite :

Ils prennent le texte, ils se posent la question : est-ce que le mot 'vers' on le met ou pas ? Ça fait plaisir. Pour moi là ils travaillent. Ils se débrouillent avec un texte sur lequel ils parlent vraiment du boulot. Ça c'est sûr.

Car si d'ordinaire les élèves « ne mettent jamais rien d'eux-mêmes dans les textes », elle espère que, par-delà cette évidente collaboration, ils mettent du sens à ce qu'ils font, qu'ils découvrent que la puissance de la littérature « c'est de montrer comment des sentiments nous traversent tous au travers des siècles ». Le groupe peut aider à le comprendre, car « interroger le monde

et s'interroger soi-même... et regarder les autres... pour moi c'est un ensemble » Et « en regardant les autres, à un moment donné l'empathie sort... Et une fois que l'empathie est sortie, on est sauvé ».

La version du contrat éducatif proposée par les élèves vérifie bien le postulat de mise et de maintien dans le travail, car le travail de groupe permet, selon eux, une mutualisation qui autorise la reconnaissance de chacun et l'enrichissement de tous. L'idée exprimée par Vanessa est ainsi très partagée : « T'as pas seulement ton idée à toi, t'as l'idée des autres ». Il est pourtant évident que le groupe peut héberger quelques passagers clandestins qui, comme Ahmid, n'avaient pas lu le texte au préalable. Il n'a « pas trop écouté non plus », mais a « écrit un petit peu ce qu'ils ont écrit les élèves ». Ceci laisse planer des doutes sur l'aptitude du dispositif, tel qu'il est mis en œuvre, à garantir les apprentissages visés, au-delà, comme le signale Meirieu, de la remise d'un produit et de la préservation de l'unité du groupe. Mais à la satisfaction de travailler entre pairs s'ajoute celle de pouvoir, grâce au groupe, remettre les productions les plus complètes qui soient, car il semble évident qu'on a forcément plus de connaissances à plusieurs que seul. Lorsque Madame Arnoux a dit au groupe d'Erwan qu'« il nous manquait des choses, du coup, on a mis des astérisques ici, un peu plus en bas, et après on a complété ». Il n'est pas certain que cette vision quantitative du travail scolaire, que peut accréditer le travail de groupe, soit de nature à aider les élèves français, montrés par des enquêtes internationales comme excellents dans le prélèvement d'information, mais à la peine dans des tâches plus qualitatives, comme juger un point de vue ou faire abstraction de son opinion (Rémond, 2006).

Les élèves que nous voyons sont manifestement dans une attitude de collaboration sociale, pas nécessairement de coopération intellectuelle (Connac, 2009) car la logique de production d'un écrit normé induit une division du travail, encouragée par l'attribution des rôles (de secrétaire, maître, du temps, maître du bruit, etc.) qui définissent des tâches de haut et de bas niveau. « Chacun avait sa petite tâche » se réjouit Lydia. « Après, on a rassemblé tout pour que ça fasse une fiche complète ». Il y a bien eu quelques divergences, mais elles portaient sur la nature des figures de style et on regardait dans le cahier, surtout pour trouver les rimes soit embrassées, soit croisées ».

Evidentes dans la régulation de leur comportement par les élèves, les vertus éducatives du travail de groupe semblent plus fragiles concernant le développement de leur autonomie intellectuelle. Plusieurs élèves, à l'instar de Mia, nous disent l'apprécier, mais ne pas s'y retrouver intellectuellement car une forme d'auto-censure peut sembler nécessaire pour préserver l'unité du groupe :

Quand on travaille en groupe, on n'a pas forcément les mêmes idées, du coup, on est obligé de partager nos idées avec les autres, et on n'a pas forcément envie d'écrire ce qu'on avait en tête.

Luca estime pour sa part qu'il n'a pas aidé les autres : « ils savaient déjà tout, eux ». Il n'a fait que recopier ce qu'ils disaient. La prise en compte de l'aspect social et de l'aspect éducatif du travail de groupe ne suffit manifestement pas à assurer l'autonomie visée voire, dans certains cas, pérennise des manières très classiques de maintenir les élèves dans les attitudes « scolaires » pourtant si décriées par les enseignants.

Pour que le contrat éducatif fonctionne comme Madame Arnoux dit en entretien le souhaiter, c'est-à-dire de manière à favoriser, par l'enseignement de sa discipline, l'émancipation intellectuelle de tous les élèves, il serait nécessaire que le contrat didactique encadre une activité de lecture des textes qui le permette en effet. Nous accorderons ici une analyse plus développée à ce troisième contrat, car il nous semble qu'il est celui dont la conception et

l'articulation avec les deux autres permet le mieux d'expliquer certaines limites du dispositif observé quant à la construction de l'autonomie dans le cadre d'un travail en petits groupes.

Un contrat didactique

Madame Arnoux explique en entretien ses objectifs didactiques. Les activités réalisées par les élèves durant la séance observée permettent-elles de les atteindre ?

Les savoirs disciplinaires visés

D'abord, elle dit souhaiter former des lecteurs capables de lire les textes littéraires ~~par eux-mêmes et~~ à leur manière :

Quand t'es prof de français, il faut respecter le texte et ses lecteurs (...). Ils apprendront jamais à aimer [les textes] si tu les guides tout le temps... si je leur avais dit : « non, il faut absolument que vous mettiez ça » (...) pour me servir la soupe que je voulais..., ce ne serait pas bon.

Cet objectif disciplinaire de lecture autonome s'accorde avec son projet éducatif d'émancipation des jeunes qui lui sont confiés : elle veut leur apprendre à concevoir par eux-mêmes leur propre interprétation des textes, qui peut différer de la sienne, ce qui est susceptible de nourrir leur formation personnelle. Madame Arnoux précise : « Le texte les interpelle. (...) ils sont sensibles... » Les intuitions des élèves sont valorisées comme un matériau de travail. Cette conception rejoint le paradigme du sujet-lecteur tel qu'il est théorisé par une partie des recherches actuelles en didactique de la littérature : inviter les élèves à puiser dans leurs ressources subjectives, leurs réactions effectives, leurs émotions, permet de nourrir leur interprétation du texte (Langlade & Rouxel, 2004). Ils sont ainsi en mesure de construire leur propre *texte de lecteur* (Mazauric & al, 2011), c'est-à-dire la reconfiguration mentale qui résulte de la lecture singulière que chaque lecteur fait d'un texte. Cette façon de lire favorise l'appropriation du texte par l'élève : « il fait sienne une œuvre littéraire, tout en mettant du sien, créant ainsi en lui une trace susceptible de s'inscrire dans sa mémoire » (Shawky-Milcent, 2016, p. 36). Le lecteur autonome, au sens où il fait du texte une lecture qui lui est propre et ne dépend pas de celle de l'enseignant, enrichit donc l'adulte en devenir.

Par ailleurs, Madame Arnoux a une autre visée didactique : « commencer à entrer tout doucement dans le commentaire », exercice auquel les élèves seront confrontés lorsqu'ils passeront le baccalauréat<sup>2</sup>, deux ans plus tard. Elle souhaite anticiper la préparation de cette échéance, parce qu'il sera attendu d'eux qu'ils prennent en charge par eux-mêmes « une démarche de recherche dans le texte » : selon elle, ceci suppose qu'elle les initie dès la Troisième aux « outils » adéquats, dit-elle, notamment pour le « repérage des éléments stylistiques ». Elle recherche donc ici l'autonomie, au sens de la capacité à mener seul une lecture analytique du texte, de manière à induire des effets de sens de l'observation de la forme. C'est une autre façon d'envisager l'étude du texte, dont l'articulation avec la lecture subjectivement investie qu'elle vise par ailleurs est souvent considérée par les enseignants comme souhaitable mais très difficile à réaliser, car elle suppose que les élèves apprennent à s'appuyer sur leurs réactions authentiques au texte tout en mobilisant des savoirs spécialisés et des démarches expertes, pour arriver in fine à la mise en forme très spécifique qu'exigent les exercices scolaires (Claude, 2020).

A l'objectif de construction d'une autonomie de lecteur, comprise comme la capacité à s'approprier le texte au profit de sa formation personnelle, s'adjoint donc celle d'une autonomie

---

<sup>2</sup> Pour cet exercice certificatif, « le candidat compose un devoir qui présente de manière organisée ce qu'il a retenu de sa lecture et justifie par des analyses précises son interprétation et ses jugements personnels » (MEN, Bulletin officiel spécial n° 7 du 30 juillet 2020).

de futur candidat au baccalauréat, comprise comme la capacité à réaliser seul un commentaire. Ce double objectif fait écho aux programmes : d'une part « l'enseignement du français au cycle 4 constitue une étape importante dans la construction d'une pensée autonome appuyée sur un usage correct et précis de la langue française, le développement de l'esprit critique et de qualités de jugement qui seront nécessaires au lycée. » ; d'autre part il faut apprendre aux élèves à « lire et comprendre en autonomie des textes variés »<sup>3</sup>. Madame Arnoux considère qu'il faut aller plus loin sur ce dernier point et les initier aux exercices du baccalauréat, même si elle souligne que « c'est compliqué de remplir tous les objectifs ». La séance observée le permet-elle ?

La consigne

Les groupes d'élèves devront présenter à l'oral, lors de la séance suivante, un travail répondant à la consigne suivante :

Vous vous répartirez les rôles suivants : un maître du temps, un ou deux secrétaires et un maître du bruit chargé de rappeler à l'ordre les membres du groupe qui lèvent la voix.  
Vous disposez de 45 minutes pour préparer une étude de ce texte qui respectera le plan suivant :  
Une présentation générale des caractéristiques de votre poème.  
Trouver 2 à 3 thèmes abordés par l'auteur et expliquer comment il les a exploités, traités, les messages qu'il veut faire passer.  
Mettre en lien le texte et l'engagement du poète en vous appuyant sur les recherches que vous avez faites en amont.

Le premier alinéa est un cadrage opérationnel, visant à ce que les élèves travaillent en autonomie – au sens qu'ils n'aient pas besoin de solliciter l'enseignant pour s'organiser. Le cadrage cognitif de ce travail se trouve dans les lignes suivantes. La « présentation générale » attendue est celle des caractéristiques formelles du poème, d'après une fiche que les élèves ont sous les yeux (définissant les types de vers, de rimes, et quelques figures de style). L'alinéa suivant demande de « trouver 2 à 3 thèmes » et d'en analyser le traitement. Madame Arnoux nous explique en entretien que « c'est à terme le commentaire composé » qu'elle vise par cette consigne : l'exercice canonique du bac comprend en effet une introduction qui présente le texte puis un développement organisé, souvent thématique. Mais rien ne précise dans la consigne qu'il faut, pour développer les thèmes, donner de la signification aux « caractéristiques du poème » comme attendu dans les exercices de commentaire : aux élèves de le comprendre. Par ailleurs, la seconde visée de Madame Arnoux, celle d'une interprétation personnelle, émancipatrice, semble minorée, puisqu'il faut retrouver « les messages qu'il [l'auteur] veut faire passer », comme si le texte recélait des sens cachés, à dévoiler plutôt qu'à co-construire. Cette consigne n'incite pas aux échanges intersubjectifs interprétatifs. On peut donc craindre que ce cadrage permette certes que les groupes soient au travail, mais pas forcément que les élèves réalisent les objectifs d'apprentissage visés. Voyons ce qu'il en est d'après l'exemple des interactions dans un des groupes

Des interactions à propos de *Souvenir de la nuit du 4*, Victor Hugo.

Pour rappel, ce poème est un pamphlet contre Louis-Napoléon Bonaparte, futur Napoléon III, dont le coup d'état, le 2 décembre 1851, a provoqué un soulèvement populaire, violemment réprimé. On ramène à une pauvre vieille le corps de son petit-fils tué par une balle perdue.

Le court extrait qui suit est représentatif des échanges enregistrés dans le groupe au cours des vingt premières minutes du travail. Les élèves s'y consacrent aux caractéristiques de la versification<sup>4</sup> :

<sup>3</sup> MEN, Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018

<sup>4</sup> Il nous est impossible, à l'écoute de l'enregistrement, d'identifier avec certitude les différents interlocuteurs,



- Il n'y a que des rimes plates
- ...plates... des enjambements... (...)
- J'ai écrit : « toutes les rimes de ce poème sont plates », j'ai mis un /s/ (...)
- Donc on y trouve aussi les paroles...
- Mais on a déjà dit : « on y trouve »
- Mets : il y a aussi (...)
- C'est tous des alexandrins...
- Ses versets sont tous en 12...
- Ses vers (...)
- Sont tous constitués d'alexandrins.

Les interlocuteurs se soucient de la justesse des observations prosodiques et de la correction de leurs formulations, ils essaient d'éviter les répétitions (« on y trouve ») et de soigner l'orthographe, ce qui peut paraître surprenant puisque c'est une présentation orale qui est attendue. Ils identifient correctement la disposition des rimes (plates), le mètre (alexandrin), et un procédé métrique, l'enjambement. Les régulations à l'intérieur du groupe permettent la rectification pertinente du mot *versets* par le mot *vers*. En revanche, elles échouent à construire la notion d'alexandrin, puisque la rédactrice choisit d'écrire que les vers sont « constitués d'alexandrins » alors que la formulation juste (« ce sont des alexandrins ») n'est pas retenue. Par ailleurs, les échanges ne permettent à aucun moment de donner du sens à ces caractéristiques formelles. Le travail sur les thèmes se fait dans un second temps, sans lien avec les repérages initiaux. On peut donc considérer que l'objectif de préparation au commentaire est très partiellement atteint d'après cet échange, puisque des éléments utilisables dans une introduction sont formulés. Mais les effets de sens ne sont pas recherchés. Quant aux réactions personnelles au texte, elles n'ont aucune place.

Un peu plus tard, dans la seconde moitié de leur temps de travail, les élèves s'attachent à « trouver 2 à 3 thèmes », et s'accordent pour penser que « le réalisme » en est un, au même titre que la violence.

- Les thèmes abordés sont...
- Le réalisme... Euh... la violence (...)
- Parce que le pauvre, l'enfant il avait rien fait à la base
- Ouais.
- Le pauvre.
- OK, alors je marque le réalisme...
- (...) En gros en fait c'est Napoléon III il a lancé des troupes pour tuer genre...
- C'est la violence (...)
- La réalisme.... La violence.. parce que... la violence parce que...
- Moi je mets « car ».
- Son crâne était ouvert comme un bois
- Ah...
- On pouvait mettre un doigt dans les trous...
- Les plaies...
- Car on y trouve des passages... pas « choquants »..
- Abominables !
- Elle est contente
- Des passages abominables... abominable il y a deux b ?

L'une des élèves tente d'engager le groupe dans la construction de sens en soulignant l'injustice de la mort d'un innocent. Quelques échanges manifestent leur sensibilité à la description de la blessure<sup>5</sup>. Mais le travail interprétatif est deux fois interrompu par le souci de répondre à la

c'est pourquoi nous ne les précisons pas

<sup>5</sup> « On pouvait mettre un doigt dans les trous de ses plaies.

Avez-vous vu saigner la mûre dans les haies ?

consigne. La proposition du mot « abominable » plutôt que « choquant » contente le groupe sans que soit creusées les raisons de la préférence ni ce qui, dans le texte, produit l'horreur. La dénonciation des exactions du pouvoir n'est pas explicitée, alors qu'une des élèves fait allusion aux troupes de Napoléon III. Le souci de la formulation (« car » au lieu de « parce que ») et de l'orthographe (un ou deux /b/ à « abominable ») reprend le dessus. Les échanges portent peu sur le sens du texte, mais davantage sur la façon d'écrire ce qui n'a pas été discuté. Des réactions personnelles au poème s'expriment fugacement, notamment avec la répétition empathique « le pauvre » à propos du sort de l'enfant, mais loin de produire des échanges interprétatifs intersubjectifs, les interactions les étouffent, dans le souci du traitement de la consigne, qui ne mène pas non plus à une préparation à l'exercice de commentaire convaincante, puisque peu d'effets de sens sont envisagés. L'étayage de l'enseignante permet-il de recadrer le travail des élèves sur le plan cognitif ?

Les étayages de l'enseignante

Confrontée en entretien à la transcription de ces interactions, Madame Arnoux dit :

Pour moi là je trouve qu'ils travaillent. (...) Ce qu'ils ne disent pas c'est pourquoi c'est un enjambement, en quoi est-ce que l'enjambement apporte quelque chose... si on devait prendre le temps de retravailler... après, moi, c'est mon rêve d'avoir le temps de retravailler, mais bon voilà, hein...

Pour gérer le temps trop court, elle arbitre en donnant la priorité au projet de les faire travailler en groupe, en autonomie au sens où ils régulent d'eux-mêmes leurs comportements. Mais sur le plan didactique on peut considérer qu'elle renonce à son objectif initial de lecture littéraire, puisque les effets de sens des caractéristiques formelles, qui seraient au cœur de la discipline, au moins pour l'initiation à une méthode de lecture pour le commentaire, passent au second plan.

De fait, quand elle étaye le travail du même groupe, elle attire l'attention des élèves sur une interprétation politique du texte mais ne la leur impose pas :

C'est à vous de choisir, mais c'est un enfant qui meurt pour des raisons politiques qui le dépassent et auxquelles lui il n'avait rien à voir, mais du coup le poème de Victor Hugo est lui-même politique. Donc vous pouvez aussi choisir, ou pas, d'en parler. Parce qu'après, c'est un poème très riche, vous n'êtes pas obligés de parler de tout.

On pourrait penser, même si ceci peut sembler surprenant, qu'elle considère que l'interprétation du message politique n'est pas incontournable pour ce texte en troisième, qu'il est possible d'en faire une autre interprétation. Mais elle explique en entretien qu'elle fait ce choix pour une autre raison :

Ils ont des années de passivité derrière eux, donc, si tu veux réussir à ce qu'ils s'en emparent, même imparfaitement, s'ils passent à côté d'un truc qui est normalement flagrant (...) je préfère qu'ils restent là-dessus plutôt que : « en fait, le gros truc, on l'avait pas vu quoi » (...) alors qu'ils ont vachement bien travaillé.

Elle fait donc passer le contrat éducatif avant le contrat didactique : il importe surtout d'inverser en activité la passivité apprise lors de la fréquentation des cours de ses collègues et de leur redonner confiance en eux. Cette activité est analysable comme prioritaire dans son projet sur les savoirs disciplinaires et possiblement indépendante de leur apprentissage.

---

Son crâne était ouvert comme un bois qui se fend. »

Les élèves du groupe en entretien

Confrontés, trois semaines après la séance, aux transcriptions de leurs interactions et au texte qu'ils ont écrit pour préparer leur présentation orale, les élèves ont un souvenir très inégal du poème et du travail qu'ils ont réalisé<sup>6</sup>.

Fabio, que l'enseignante évalue comme un élève en grande difficulté, peine à reconnaître « Souvenir de la nuit du 4 » parmi les six poèmes du corpus. Il se rappelle qu'« il fallait trouver des trucs stylistiques ». Poussé par l'enquêteur à parler du sens, il dit qu'« il y avait un meurtre et à un moment dans le truc, y a une dame, je sais plus c'était qui, qui dit qu'ils auraient pu la tuer à sa place ». Mais interrogé sur l'identité des meurtriers, il répond qu'il ne s'en souvient pas. Il précise que, comme il n'était pas rédacteur, il « n'avait plus grand-chose à faire, juste réécrire ». Il n'a donc pas identifié les échanges oraux comme l'occasion de construire une interprétation.

Solène, évaluée comme une bonne élève, se rappelle le titre du poème et les thèmes proposés par le groupe, « l'injustice et la violence », mais pense que le poème parle d'un enfant : « qui écrivait à sa grand-mère ou quelque chose comme ça ». Elle précise : « c'était pas un texte très gai », mais n'évoque pas la mort de l'enfant. Elle se souvient davantage de la procédure à suivre : « on fait dans l'ordre du texte (...) on va surligner les idées principales dans le texte ». Ayant tenu le rôle de secrétaire, elle évoque le stress d'avoir dû finir dans le temps imparti, d'autant que le groupe « a pris beaucoup de temps à s'organiser ». Elle insiste sur ses efforts pour éviter les répétitions (« on m'a souvent dit que dans mes rédactions, je reprenais les mots. ») n'identifiant visiblement pas l'écrit à produire comme des notes de préparation à un oral.

En revanche, Irène, elle aussi évaluée comme une bonne élève, parle bien de sa compréhension du texte :

On s'est dit : 'ça se fait pas, la mamie, elle est pas bien, elle pleure, et le petit garçon, il est mort comme ça'. Parce que c'était vraiment violent, je me souviens, il y avait plein de blessures (...), il y avait du sang sur sa tempe. Et c'est là qu'on a compris qu'il fallait pas trouver les rimes mais qu'il fallait approfondir sur l'histoire.

Elle explique que l'intervention de l'enseignante l'a confortée dans l'idée que l'interprétation devait prévaloir sur la description de la forme : « après j'ai entendu politique, et là j'ai compris, j'ai compris que c'était pas que des enjambements ! » Pourtant, cela n'apparaît pas du tout dans l'écrit de préparation à l'oral du groupe, qui ne comporte qu'un traitement point par point, rédigé, de la consigne. La séance a donc produit des apprentissages très inégaux d'un membre à l'autre de ce groupe, ce qui se confirme à l'échelle de la classe : seule une autre des 18 élèves que nous avons rencontrés est allée aussi loin qu'Irène dans l'interprétation du poème sur lequel travaillait son groupe.

Sur le plan didactique, le travail ainsi mené ne semble donc pas préparer tous les élèves à réaliser un commentaire scolaire en autonomie, ni les former comme des lecteurs autonomes à même de faire de la lecture des textes littéraires un appui à leur développement personnel.

## Conclusion

Notre interlocutrice voit à juste titre dans le dispositif de cours dialogué un possible succédané du cours magistral. A l'instar des œufs de Pâques qu'on cache dans le jardin, il déroule en effet souvent un savoir que les élèves, pourtant actifs dans la recherche de ses éléments, appréhendent comme déjà construit à assimiler sans comprendre que le savoir qui rend autonome est celui

---

<sup>6</sup> Nous n'avons pu rencontrer en entretien que trois élèves sur les quatre du groupe.

qui aide à résoudre un problème (Fleury & Fabre, 2005). Faire du travail de groupe est-il pour autant la clé de l'autonomie intellectuelle des élèves ? Pas nécessairement comme nous le voyons dans ce cas et dans d'autres de notre enquête globale en cours sur ce thème.

Madame Arnoux se dit « moins fatiguée » depuis qu'elle utilise le travail de groupe. Ses élèves, de leur côté, sont unanimes pour donner leur préférence à cette formule. Si Akim, par exemple, avait dû faire seul ce travail sur la poésie, il n'aurait « pas trop supporté » car il « aime pas trop ». Solen trouve ça « plus drôle de travailler en groupe ». Maxime apporte toutefois un bémol : « Des fois j'ai été dans des groupes où j'étais qu'avec des gens que j'aimais bien, là, carrément, on lisait même pas la poésie ». Ce quitus réciproque décerné assure vraisemblablement une mise et un maintien au travail que des dispositifs plus classiques peinent aujourd'hui à installer. Il peut être également au service d'idéaux éducatifs qui préparent, dans la classe, par le respect des autres et la collaboration, le citoyen de demain. Mais si le rôle spécifique de l'école est de faire entrer dans la culture par l'appropriation de ses œuvres (Bruner, 2008) pour rendre capable, selon l'ambition des Lumières (Kant, 1991) de s'orienter dans la pensée, la sous-estimation de la part didactique du contrat semble dommageable.

Si l'une des élèves du groupe étudié ici a profité de ce travail comme d'un tremplin qui lui permet, le jour de l'entretien, de proposer une lecture appuyée sur le sentiment d'injustice qu'elle a éprouvé, qu'elle épaissit de la dimension politique dont elle commence à prendre conscience, ce n'est pas le cas de ses camarades. En fonction des dispositions dont les élèves étaient déjà porteurs, les apprentissages repérés sont de qualité très inégale : le contrat didactique peut alors se faire différentiel (Schubauer-Leoni, 1996 ; Rochex & Crinon, 2011), qu'il s'agisse de permettre aux élèves de s'acquitter en autonomie d'un exercice scolaire de commentaire ou de devenir des lecteurs autonomes, à même de faire, de la lecture de la littérature une authentique expérience de formation personnelle, comme le souhaite d'ailleurs notre enseignante.

L'étude de cas que nous avons proposée montre que l'autonomie intellectuelle des élèves n'est pas automatiquement produite par un travail en petits groupes autorégulés. Nous avons cherché à l'expliquer en distinguant trois contrats (au sens de trois modes de régulation des interactions entre les acteurs) qui nous semblent se superposer, voire s'entr'empêcher, alors que, dans l'idéal, il serait nécessaire qu'ils s'articulent : le contrat didactique permettant la construction des savoirs disciplinaires pourrait alors contribuer au contrat éducatif favorisant l'émancipation intellectuelle des élèves et, simultanément, au contrat social consistant à bien vivre ensemble l'expérience scolaire. Former les enseignants à ces outils d'analyse des transactions scolaires les aiderait, selon nous, à penser simultanément les trois contrats de manière à véritablement former les élèves à l'autonomie.

## Bibliographie

Bernstein, B. (2007/1975). "Classe et pédagogies : visibles et invisibles", in Deauvieu J. et Terrail J.-P. Dir. (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute. 85-112.

Brousseau G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage.

Bruner, J. (2008) *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris : Retz.

Claude, M.S. (2020) « Le commentaire littéraire vu par des élèves et des enseignants : une progression empêchée ? » *Repères*. 17-32.

Connac S., (2009) Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2009.

Cousinet, R. (1923). L'auto-éducation et le travail collectif. *Pour l'Ère Nouvelle*, n°8.

Dürler, H. (2015) *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi*, Rennes : PUR.

Fleury, B. & Fabre, M. (2005) « Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques. La longue marche vers le processus « apprendre » » *Recherche et formation*, n° 48. 75-90.

Glasman Dominique (2016, p.9.). Préface de l'ouvrage de Philippe Foray *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF. 9-10.

Kant, E. (1991/1784) « Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières ? » Paris : Garnier-Flammarion.

Lahire, B. (2001) « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs: *Revue française de pédagogie*, n° 135, 2001. 151-161.

Langlade G. & Rouxel, A. (2004) (dir). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Mazauric, C. Fourtanier, & M.-J. Langlade G. (dir.) (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : PIE-Peter Lang.

Meirieu Ph. (1997), « Groupes et apprentissages », *Connexions*, 68, 1 p. 3-29.

Patry,D. (2018, p.2). , « L'autonomie : l'incontournable de toutes les pédagogies actuelles ? », *Tréma*, n° 50. 1-17.

Périer,P. (2014) « Autonomie versus autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination ? », *Recherches en éducation*, n°20. 42-51

Quentel, J.-C. (2014) « L'autonomie de l'enfant en question ». *Recherches en éducation*, n°20. 23-32

Rayou P. (2000), "L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct", in Derouet J.-L. dir., *L'école dans plusieurs mondes* Paris-Bruxelles, INRP-De Boeck. 245-274.

Rémond, M. (2006) « Éclairages des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français », *Revue française de pédagogie*, n° 157. 71-84.

Reuter, Y. (2010), éd. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Reverdy, (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=fr>

Rochex J.-Y. & Crinon J. (dir) (2011), *La construction des inégalités scolaires*, Rennes : PUR.

Saujat, F. (2010) *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation* Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Aix-Marseille.

Schubauer-Léoni, M-L. (1996). Etude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale. in C. Raitsky, M. Caillot. *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Paris, Bruxelles. De Boeck. p.160-189.

Shawky-Milcent, B., 2016 *La lecture, ça ne sert à rien, Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*, Paris, PUF.

Tricot, A. (2017) *L'innovation pédagogique, collection mythes et réalités*, Paris : Retz.

Vincent, G. (dir.) (1994). *L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : PUL.

Vygotskij L.S., (2018/1931-1934) *La science du développement de l'enfant* . P. Lang

Wagnon, S. & Patry, D. (2019). Le self-government : l'instauration d'un principe fédérateur de l'Éducation nouvelle (1900-1930) ? In V. Castagnet & C. Barrera, *Décider en éducation. Entre normes institutionnelles et pratiques des acteurs (du XVe siècle à nos jours)*. Lille : Presses universitaires du septentrion. 139-154.