

L'autonomie à l'épreuve du numérique et de la pédagogie Freinet

Emmanuel CHAPEAU

ULiège

Didactique de l'information et de la communication

UR DIDACTifen

Athénée Léonie de Waha, Liège

emmanuel.chapeau@uliege.be

Cette contribution soulève la question de l'autonomie exercée par des élèves dans le cadre de pratiques numériques réalisées dans un environnement d'apprentissage de type Freinet. Dans un premier temps, nous allons questionner la notion d'autonomie au regard des principes et des valeurs de la pédagogie Freinet, afin de délimiter le périmètre de cette notion dans cet espace pédagogique singulier. Dans un second temps, nous présenterons deux dispositifs mis en œuvre à l'athénée Léonie de Waha, une école secondaire liégeoise de type Freinet, et nous commenterons ces deux pratiques numériques au regard de l'approche théorique introductive.

1. Pédagogie Freinet et autonomie

Un postulat-clé des pédagogies actives est l'importance donnée au rôle de l'élève au sein de la classe. Ce dernier aurait davantage de responsabilités que dans une approche dite « traditionnelle » basée principalement sur une logique d'écoute/restitution. L'autonomie de l'élève est dès lors souvent présentée comme une résultante et un bienfait de ce rôle accru de l'élève au cœur de la classe.

Si d'aucuns considèrent donc que l'autonomie et les pédagogies actives vont de pair, on pourrait penser

que la notion traverse les écrits pédagogiques de Célestin Freinet et notamment le *Code Pratique* (Freinet, 1964) qui contient les célèbres 30 invariants « inattaquables et sûrs », balises intemporelles du mouvement. Pourtant, le mot « autonomie » n'est jamais mentionné dans ce texte matriciel, pas plus que dans d'autres écrits fondateurs du mouvement (voir à ce propos l'étude d'Alain Vergnion, 2005). Comment l'expliquer ?

2. Autonomie et liberté

Dans son étude (2005), Vergnion envisage l'hypothèse que la notion d'autonomie soit interchangeable avec celle de liberté, une valeur explicitement très présente dans le corpus de Freinet. L'élève autonome serait donc un élève libre dans ce champ pédagogique. Les conclusions de l'étude débouchent sur une forme de convergence entre certaines aspérités des deux notions mais elle pointe toutefois une profonde différence.

L'enfant Freinet est, *a priori*, libre au sens de Rousseau, c'est-à-dire qu'il est ontologiquement capable de se développer de lui-même, pour autant qu'il soit placé dans les conditions où cette liberté est garantie et non étouffée par une éducation formatée à des besoins ou à des visions d'adultes. Le rôle de l'enseignant est, dès lors, de développer une approche pédagogique permettant à cet élève libre de s'inscrire singulièrement dans la dynamique de cours, avec ses propres outils cognitifs, sa sensibilité, son esprit créatif, ses motivations.

L'autonomie de l'élève s'envisage plutôt *a posteriori* comme une série de capacités développées dans le cadre d'une activité d'apprentissage : participer à une sélection sur la base de critères correctement identifiés, s'organiser en communauté de travail vivante où chaque membre fait preuve d'entraide et de responsabilités, pouvoir mobiliser des outils d'autorégulation du travail en cours, développer

une approche critique et remédier à des difficultés, etc. On perçoit donc que la notion globale d'autonomie sonne creux chez Freinet, puisqu'elle s'incarne plutôt dans une série d'aptitudes bien distinctes développées, ou non, selon le profil singulier des élèves et leur investissement dans le travail. Un élève n'est jamais globalement autonome, il est plutôt capable, face à une situation ou face à un défi pédagogique, de répondre avec des aptitudes disponibles ou en construction.

3. Autonomie et débrouillardise

Philippe Meirieu tire le constat d'une forme de confusion entre la « débrouillardise » (Meirieu, s.d.) d'élèves qui s'en sortent mieux que d'autres dans leur milieu pédagogique et l'« autonomie » qui embrasse des considérations plus larges, notamment en termes de valeurs et de citoyenneté. L'élève débrouillard prend pour acquis le cadre pédagogique souvent rigide dans lequel il évolue et il se débrouille pour en sortir, si possible, avec de bonnes notes. L'élève autonome est en capacité de « se conduire lui-même » (Meirieu, s. d.), c'est-à-dire qu'il mobilise, dans un cadre pédagogique, des valeurs susceptibles d'irriguer son être et son agir extra-scolaire. À l'instar de Freinet, Meirieu insiste sur la haute responsabilité de l'enseignant pour placer l'élève sur le chemin de l'autonomie, via la construction de situations pédagogiques motivantes ouvrant le jeu à une responsabilité accrue de l'élève. Mais, selon lui, la réelle difficulté pour l'enseignement réside dans la déconstruction de ces situations d'étaillage, c'est-à-dire le fait de « rendre l'élève indépendant de nous (enseignants) dans l'usage qu'il fait de ce que nous lui permettons d'acquérir » (Meirieu, s. d.).

On perçoit ici certains enjeux de citoyenneté très présents dans le projet de l'école moderne de Freinet, qui vise notamment l'émancipation de l'élève à travers une école mettant en place des techniques spécifiques développées à cet effet.

4. Autonomie et numérique en pédagogie Freinet

Sur la base de ce rapide parcours théorique, nous pourrions formuler l'idée selon laquelle l'autonomie se définit, dans le champ Freinet, comme le développement d'une série d'aptitudes entraînées dans le cadre d'une activité scénarisée par l'enseignant. Par conséquent, pour appréhender la question de l'autonomie des élèves au niveau des pratiques numériques mises en œuvre à l'athénée de Waha, nous serons particulièrement attentif à certains paramètres mis en évidence par notre cadrage théorique.

- Comment la scénarisation pédagogique permet-elle aux élèves de développer des aptitudes en lien avec l'autonomie ?
- Un lien est-il établi entre certaines aptitudes développées en contexte scolaire et l'usage de ces *skills* dans le futur extra-scolaire des élèves ?
- Comment l'enseignant construit-il le dés-étayage de la pratique et rend-il ses élèves autonomes ?

5. Création d'un webjournal et d'une webtv

Lors de notre intervention dans le cadre de l'université d'été, nous avons tout d'abord présenté le travail d'un groupe d'élèves en charge de développer deux médias voisins : un webjournal consacré aux journées ateliers de l'athénée de Waha et une webtv visant la mise en ligne de divers travaux scolaires réalisés par des élèves de l'école primaire de Naniot. Les élèves de ces deux écoles se sont donc regroupés pendant dix journées complètes pour suivre une formation spécifiquement élaborée autour de cet objectif commun.

Les médias-cibles sont tous les deux des « projets d'édition numérique » ou PEN, c'est-à-dire « des projets qui ont pour caractéristique commune de relever de la conception et de la réalisation, par un groupe d'élèves, d'un document audiovisuel et multimédia élaboré à l'aide des nouvelles technologies

et destiné à la publication en ligne » (Chapeau & Jungblut, 2014).

Ces projets présentent plusieurs difficultés pour les groupes classes en charge de les développer : la complexité technique du média à produire, la dimension pérenne qui induit une prise en charge ultérieure du projet par d'autres élèves que ceux ayant développé le prototype, la multitude des tâches à accomplir relevant de champs disciplinaires assez distincts (écriture journalistique, écriture multimédia, expression orale et corporelle, etc.).

En préambule à notre prise de parole dans le cadre de l'université d'été, nous avons proposé le visionnage d'une vidéo¹ illustrant la scénarisation pédagogique adoptée dans le cadre du développement de ces deux projets, lors des journées dites « ateliers » de l'école, c'est-à-dire dix journées complètes pendant lesquelles les élèves se regroupent, tous degrés confondus, autour de projets qu'ils ont initiés ou choisis.

Lors du débriefing après visionnement, nous avons mis l'accent sur la rigidité du cadre méthodologique proposé. Les élèves paraissent peu libres de leurs mouvements dans le sens où ils suivent un parcours d'apprentissage très structuré, un *step by step* visant l'acquisition progressive de compétences-clés comme la capacité d'écriture d'une capsule multimédia de nature journalistique ou la possibilité de réaliser et publier une interface web adaptée à ce type de contenus. Les activités proposées s'organisent toujours selon le même schéma très structuré : mise en relation et grille d'analyse de médias similaires à ceux qui devront être produits, mise en commun et identification des caractéristiques du média-cible, atelier de réalisation en sous-groupes du média-cible et prise en main des outils numériques, mise en commun et évaluation du travail accompli. Une fois les médias achevés et validés par le groupe classe, on procède à la mise en ligne des contenus.

Ce cadre de travail très rigoureux, voire rigide, est-il pour autant incompatible avec l'idée d'une forme d'autonomie des élèves, tant ces derniers semblent enrôlés dans un scénario pédagogique prédéterminé ?

Pour répondre à cette question, il nous faut revenir sur trois enjeux du projet qui entrent en dialogue avec l'introduction théorique et la notion d'autonomie dans un espace Freinet.

5.1. Devenir autonomes pour faire perdurer le projet

Au départ, les élèves ne désiraient pas réaliser le projet seuls, avec leurs bases, en se débrouillant avec le matériel dont ils disposaient. Leur participation volontaire à l'atelier démontre donc bien une forme de lucidité à reconnaître leur incapacité à construire le projet de manière autonome sans la formation organisée, mais aussi leur désir de pouvoir alimenter ultérieurement, et de manière beaucoup plus autonome, leur webjournal ou webtv. Pour ce type de projets très novateurs et techniques, l'autonomie est une visée à atteindre et, pour reprendre Meirieu, le dés-étayage n'est pas un choix à poser ultérieurement, mais plutôt une composante essentielle du projet, compte tenu de sa dimension pérenne. Dans ce cas précis, le groupe classe et les enseignants travaillent donc ensemble à rendre les premiers indépendants des seconds, pour garantir la continuité du projet et sa réussite.

5.2. Des choix à poser selon les apprentissages réalisés

La réalisation et mise en ligne de ce type de projets d'éducation au numérique repose sur la construction simultanée de plusieurs capsules multimédias de nature journalistique. Si le processus de formation avait laissé, dès l'entame, une totale liberté aux élèves pour produire leurs contenus à l'aide des outils numériques, il y a fort à parier que ces derniers auraient construit leurs capsules sur la base d'aptitudes techniques assez rudimentaires et selon certaines représentations erronées à l'égard, par exemple, des formats du reportage ou de l'interview. Ces élèves savent déjà filmer quelqu'un qui parle face à une tablette, mais cela ne constitue pas pour autant une interview correctement dirigée. De la même manière, il existe des différences profondes entre un reportage élaboré et un film généré par un montage bout à bout de manière aléatoire. Par conséquent, la scénarisation pédagogique prévoyait des phases d'apprentissage focalisées sur la compréhension et la maîtrise de ces techniques audiovisuelles. Et ce n'est qu'après ces étapes très contrôlées que les élèves ont disposé de davantage de responsabilité et d'autonomie pour, par exemple, définir la ligne éditoriale de leur capsule ou organiser la répartition des tâches lors des prises de vue.

5.3. Des compétences et des valeurs

Ce type de projet développe certaines aptitudes techniques via l'utilisation des outils numériques, mais aussi des compétences dans le domaine du langage audiovisuel et du champ de l'éducation aux médias. Ces aptitudes sont utiles à l'élève puisqu'il est amené à évoluer dans un monde profondément digitalisé lui permettant de contribuer à une culture participative (Jenkins, 2006) structurée autour de divers espaces d'expression et de communication générés par la numérisation de la société. Ceci dit, une certaine maîtrise technique de son environnement numérique ne signifie pas le fait d'y être pleinement autonome, de « pouvoir s'y conduire soi-même », pour reprendre les mots de Meirieu. Ces projets tendent précisément à inscrire des apprentissages techniques dans une perspective de formation d'un élève citoyen. Comprendre la rigueur et la déontologie de l'écriture journaliste permet de s'interroger sur la profusion de médias informatifs sur le net et de soupeser leur qualité en termes d'informations vérifiables. S'inscrire avec sa classe dans un projet numérique collectif de longue haleine tranche avec la pratique solitaire et souvent très superficielle de la navigation web. Plus globalement, ce type de projet plonge les élèves dans une logique de travail sur un temps long, avec une responsabilité accrue quant à la ligne éditoriale des contenus qu'ils placent en ligne, dans le monde réel, à portée de commentaires d'un public tout aussi réel. Ici, l'école joue pleinement son rôle d'interface sécurisée avec le monde, puisqu'elle permet aux élèves d'y propulser des contenus, de manière autonome (une fois les compétences acquises) mais sous le contrôle des formateurs d'abord et des pairs ensuite.

6. Un autre dispositif : des capsules vidéo d'analyse photographique

Après l'analyse de cet atelier et de ces projets plutôt complexes à mettre en œuvre, nous avons aussi proposé un type de projet numérique beaucoup plus souple : de courtes vidéos présentant une analyse d'image photographique, une tâche réalisée individuellement par des élèves d'une classe de rhétoriciens confinés (option Expression

et communication) de l'athénée Léonie de Waha. Nous avons au départ orienté la consultation des documents via deux questions distinctes : quelles similitudes et dissemblances identifiez-vous dans ces contenus et quelles parties du travail ont été réalisées de manière autonome par les élèves ? Sans surprise, les participants ont rapidement mis en évidence un socle commun aux capsules : la mobilisation d'un lexique d'analyse d'image appliqué à un format audiovisuel. Ces compétences avaient été développées auparavant en classe, via une séquence de cours traditionnelle focalisée sur la description, l'analyse et l'interprétation d'images photographiques. L'enjeu de ces capsules était précisément de permettre aux élèves de démontrer ces capacités nouvelles par le truchement d'une production vidéo personnelle de quelques minutes, réalisée en complète autonomie à domicile avec les outils dont ils disposent.

Si chaque vidéo porte bien ce discours d'élève sur une image, des nuances profondes existent entre les productions, comme le démontre notre échantillon : la première vidéo² fait appel à un découpage plus cinématographique en variant les échelles de plan ; la deuxième³ mobilise des petits outils d'incrustation propres à certains réseaux sociaux comme Instagram ou TikTok ; la troisième⁴ pose plus sobrement un discours oralisé sur une image fixe.

Quelles conclusions tirer de la mise en œuvre de cette pratique numérique, en termes d'autonomie de l'élève ?

- L'édition d'une vidéo centrée sur une compétence d'analyse d'image est à la portée technique de chaque élève. Donc, de ce point de vue, on peut avancer l'idée que les élèves de cette génération ou tranche d'âge sont tous autonomes pour concevoir ce type de média et on peut supposer qu'ils apprécient un dispositif qui leur permet de transposer des savoirs plus formels opérés en classe dans une production plus personnelle et créative réalisée en dehors de la classe avec un matériel personnel.
- Les vidéos se distinguent selon les techniques, langages ou outils mobilisés. Les élèves convoquent sans doute des représentations comme des savoirs et des savoir-faire issus de leurs pratiques sociales extra-scolaires. L'autonomie se comprend alors davantage comme le fait, pour l'élève, de bénéficier d'une forme de liberté pour calibrer sa production en

fonction de ces précacquisitions ou de son appétence pour tel ou tel environnement médiatique dans un contexte domestique.

- En contraste avec le point précédent, on observe une utilisation, commune au groupe classe, des acquis du cours, tant au niveau du lexique photographique utilisé que de certaines stratégies visuelles présentées pour mettre en évidence les éléments analysés. Par exemple, les sur-cadrages sont identifiables grâce à des traits de couleur, l'avant-plan est délimité de l'arrière-plan par une ligne-frontière, les *punctum* (Barthes, 1980) sont entourés, etc. C'est bien le cours dispensé auparavant (et donc l'école) qui a rendu les élèves compétents et autonomes pour rendre compte de leurs compétences nouvelles en matière d'analyse d'image. Le numérique ne se présente ici que comme une opportunité de produire, seul et à distance de l'école, la démonstration d'un savoir-faire construit dans le cadre scolaire.

7. Conclusion

Les deux exemples de pratiques numériques mises en œuvre dans cette école d'inspiration Freinet battent en brèche la conception selon laquelle le simple usage d'outils numériques en classe développerait automatiquement l'autonomie des élèves. Sur le terrain Freinet/numérique, cette autonomie se pense avant tout comme l'acquisition d'une série d'aptitudes permettant aux élèves l'exercice d'une forme de liberté au niveau de la sélection, de l'organisation et de la mise en œuvre de pratiques scolaires numériques. Et si cette autonomie est souhaitable pour la réussite des actions pédagogiques menées dans l'ici et maintenant, elle l'est tout autant pour outiller adéquatement les élèves pour leur vie future.

Les expériences menées sur ce terrain s'alignent donc sur les conclusions de la contribution d'Ingrid Mayeur à ce dossier, basée sur une revue de littérature des travaux de Tricot et Amadiou (2020/2014) d'une part, de Denouël (2017) d'autre part : les outils numériques ne semblent pas être le vecteur principal du développement de l'autonomie des élèves. La scénarisation pédagogique s'impose davantage comme le réel levier de cette autonomie en construction.

Si le lecteur désire approfondir cette relation entre le numérique et la pédagogie Freinet, nous

l'invitons à découvrir www.pixus.be, *La pédagogie Freinet à l'ère du numérique*. Cet outil est l'output principal de la recherche-développement (Bergeron & Rousseau, 2021) que nous menons actuellement, dans le cadre d'un travail doctoral dirigé par D. Verpoorten (ULiège), sur le terrain de l'enseignement communal liégeois de type Freinet. Il propose un outillage réflexif basé sur le dialogue entre 25 invariants décrits par Freinet (1964) et des aspects très contemporains du numérique scolaire. L'outil entame actuellement sa seconde phase de validation par une méthode Delphi, mais le prototype est d'ores et déjà en ligne et est, actuellement, libre d'accès sans condition.

Bibliographie

AMADIEU, F., & TRICOT, A. (2020/2014). *Apprendre avec le numérique*. Paris : Retz.

BARTHES, R. (1980). *La chambre claire. Notes sur la photographie*. Paris : Gallimard.

BERGERON, L. & ROUSSEAU, N. (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. Collection Éducation – Recherche. Québec : Presses de l'Université du Québec.

CHAPEAU, E. & JUNGBLUT, T. (2017). Des projets d'édition numérique pour intégrer durablement le numérique dans les classes. *Didactiques en pratique*, 3, 55–63.

DENOUEL, J. (2017). L'école, le numérique et l'autonomie des élèves. *Hermes, La Revue*, 78(2), 80–86.

FREINET, C. (1964). *Les invariants pédagogiques. Code pratique d'École Moderne*. Cannes : Éditions de l'École Moderne Française.

JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York : New York University Press.

MEIRIEU, Ph. (s.d). *Autonomie*. Site de Philippe Meirieu. Histoire et actualité de la pédagogie. Section Petit dictionnaire de la pédagogie. Entrée : autonomie. [En ligne : <http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>, page consultée en février 2022]

VERGNIoux, A. (2005). *5 études sur Célestin Freinet. Autonomie ou liberté?* Presses universitaires de Caen. [En ligne : <http://books.openedition.org/puc/10546> – DOI : <https://doi.org/10.4000/books.puc.10546>]

Notes

- 1 Cette vidéo est visible sous le lien <https://vimeo.com/127637420>
- 2 Cette vidéo est visible sous le lien : <https://vimeo.com/473330399>
- 3 Cette vidéo est visible sous le lien : <https://vimeo.com/472956543>
- 4 Cette vidéo est visible sous le lien : <https://vimeo.com/479542845>