HAL
open science

L'autogestion pédagogique en SEGPA, une voie pour l'autodidaxie

Thierry Ducrot

To cite this version:

Thierry Ducrot. L'autogestion pédagogique en SEGPA, une voie pour l'autodidaxie. Education. Université Paris-Est, 2013. Français. NNT : 2013PEST0010 . tel-00954940

HAL Id: tel-00954940

https://theses.hal.science/tel-00954940

Submitted on 3 Mar 2014

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.

Laboratoire REV (Reconnaissance, Expérience, Valorisation)/ CIRCEFT
Sciences de l'éducation

Thèse de doctorat d'Université Paris-Est
Sciences de l'éducation

Thierry DUCROT

L'autogestion pédagogique en SEGPA, une voie pour l'autodidaxie

Thèse dirigée par Mme Hélène BÉZILLE

Soutenue publiquement le 12 décembre 2013

JURY :

Mme Bézille Hélène, Pr. à l'université Paris-Est Créteil
M. Hess Remi, Pr. à l'université Paris 8
Mme Hugon Marie-Anne, Pr. à l'université Paris Ouest Nanterre
Mme Montandon Christiane, Pr. à l'université Paris Paris-Est Créteil
M. Verrier Christian, MCF à l'université Paris 8

RESUME

En 1791, Condorcet place l'autodidaxie au cœur de son projet d'instruction. Il souhaite donner à chaque citoyen, et en particulier à ceux qui n'ont pas la chance de naître dans un milieu aisé, les moyens de *s'instruire par soi-même*. L'autodidaxie s'inscrit chez Condorcet dans une triple visée : compensatoire, émancipatoire et autonomisante. L'école doit *apprendre à apprendre* à se former tout au long de la vie. L'autodidaxie nécessite un apprentissage et le maître doit être un accompagnateur de ce processus. Malheureusement, son projet n'aboutit pas.

Quelque deux siècles plus tard, l'autodidaxie est remise au goût du jour et invoquée comme nécessité pour s'adapter en permanence à notre société contemporaine où les savoirs sont devenus un enjeu socio-économique important et pour répondre au contexte de crise des institutions éducatives.

Cette thèse est le résultat d'une expérience pédagogique menée durant six années, au collège Evire, en Haute-Savoie. Elle se propose d'explorer les effets d'une pédagogie autogestionnaire visant à favoriser une posture autodidacte chez des élèves en grande difficulté et en échec scolaire, orientés au collège en classe de SEGPA. L'autogestion est alors conçue comme un dispositif pédagogique cherchant à concrétiser les orientations de Condorcet. Cette étude de l'autodidaxie en milieu scolaire a permis de mettre en lumière les richesses et les limites d'une telle pédagogie en fonction des dispositifs institués ou instituants et des modalités d'accompagnement.

Mots-clés

Autodidaxie, autogestion, échec scolaire, élève en difficulté, *SEGPA*

ABSTRACT

The educational self-management in SEGPA, a way for self-learning

In 1791, Condorcet set the self-directed learning at the heart of his education project. He wishes to give every citizen, and in particular to those who are not lucky enough to be born in wealthy families, the means to *educate by oneself*. For Condorcet, self-directed learning has a triple aim: compensatory, emancipatory and empowering. The school must *teach to learn* how to educate oneself throughout life. Self-directed learning requires a learning process and the schoolmaster has to be a guide to this process. Unfortunately, his project does not succeed.

Some two centuries later, the self-directed learning is being brought up to date and cited as a need to constantly adapt to contemporary society in which knowledge has become an important socio-economic issue as well as a need to respond to the crisis of educational institutions.

This thesis is the outcome of an educational experiment that has been conducted for six years in Evire middle school, Haute-Savoie. It will explore the effects of self-education to promote self-taught posture among pupils who are struggling and whose counselling is targeted to secondary school SEGPA classes. Self-directed learning is conceived as an educational device embodying the guidance of Condorcet. The study of self-directed learning in schools has helped to highlight the richness and limitations of such a pedagogy depending on established or establishing plans and ways of supporting them.

Keywords

Self-directed learning, self-management, academic failure, learning difficulties, *SEGPA*

REMERCIEMENTS

Cette thèse ne tient pas du hasard. Elle est le fruit de mon processus d'autodidaxie. L'écriture de la thèse est un exercice éminemment solitaire. Cependant, elle n'aurait pu voir le jour sans la présence bienveillante de celles et ceux qui m'ont accompagné tout au long de ce parcours.

En premier, je tiens à remercier tout particulièrement et très chaleureusement ma directrice de thèse, Hélène Bézille, pour son aide et son soutien dans ma recherche. Ses précieux conseils et ses remarques pertinentes m'ont été très utiles durant ces trois années.

Ma gratitude se dirige ensuite vers les enseignants de l'université de Paris 8 que j'ai pu côtoyer de la licence au master en sciences de l'éducation. Je remercie en particulier Remi Hess, Augustin Mutuale, Francis Lesourd et de nouveau Hélène Bézille pour leur dévouement et la qualité de leur travail. Grâce à eux, j'ai découvert de nouveaux horizons. Ils m'ont encouragé à poursuivre mes études et ont orienté les prémices de ma recherche actuelle.

Toute ma reconnaissance également à mes collègues, amis, doctorants et proches qui ont manifesté un intérêt plus ou moins grand à ma recherche et qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de cette thèse.

Une pensée toute particulière aux élèves de la SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) du collège Evire, d'Annecy-le Vieux, sans qui ce travail de recherche n'aurait pu être possible. Puissent-ils garder en eux à tout jamais et appliquer dans leur vie quotidienne l'essence de la pédagogie autogestionnaire et les principes de l'autodidaxie qu'ils ont pu vivre.

Un grand merci à Dominique, Florence et Sophie pour leur relecture minutieuse.

Je voudrais enfin exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui ont croisé, à un moment donné, mon chemin et qui ont contribué, de près ou de loin, à l'aboutissement de ce travail en m'apportant, d'une façon volontaire ou non, aide, conseil, critique, sagesse, encouragement ou tout simplement une présence chaleureuse…

A tous ceux qui œuvrent pour un monde meilleur…

A tous ceux que la question de l'école intéresse…

SOMMAIRE

AVANT PROPOS **8**

LES DEBUTS DANS LE METIER 8
LES LEÇONS DE L'EXPERIENCE 12
L'ECLAIRAGE THEORIQUE SUR L'EXPERIENCE AVEC LES ETUDES UNIVERSITAIRES 17
L'EMERGENCE D'UN PROJET DE THESE 20

INTRODUCTION **22**

DE L'EMERGENCE D'UNE RECHERCHE SUR LE TERRAIN A SA PROBLEMATISATION 22
ORGANISATION DE LA THESE 27

PREMIERE PARTIE : ENTRE AUTOGESTION ET AUTODIDAXIE DANS LA CLASSE **31**

1.1 MON EXPERIENCE 32
1.1.1 L'autodidaxie dans mon histoire de vie 32
1.1.2 Y a-t-il un regain d'intérêt autour de l'autodidaxie ? 37
1.1.3 Autodidaxie ou autoformation ? 41
1.1.4 La fonction de l'autodidaxie en milieu formel 45
1.1.5 Autodidaxie - autogestion : quelles relations ? 48
1.1.6 La société du savoir 52
1.1.7 Les études comparatives 54
1.1.8 Crise de l'institution scolaire 57
1.1.9 Les enfants des temps présents. 67
1.2 VOYAGE AU CŒUR DES SEGPA 72
1.2.1 Petite histoire des SEGPA 75
1.2.2 La SEGPA du collège Evire 79
1.2.3 Radiographie de l'échec scolaire 88
1.2.4 Quelle pédagogie pour des élèves de SEGPA ? 96
1.3 CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE 105

DEUXIEME PARTIE : LE CADRE CONCEPTUEL **107**

2.1 LES COURANTS DE L'AUTOGESTION PEDAGOGIQUE 108
2.1.1 Introduction 108
2.2.2 L'éthique autogestionnaire 110
2.2.3 Approche historique de l'autogestion pédagogique 111
2.2.4 Le concept d'autogestion pédagogique 120
2.2 LES COURANTS DE L'AUTODIDAXIE 124
2.2.1 Introduction 124
2.2.2 Paysage de l'autodidaxie : quelques points de repère 124
2.2.3 Les principales formes d'autodidaxie 140
2.2.4 Les conceptions de l'autodidaxie 144
2.2.5 Les représentations de l'autodidacte 148
2.3 CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE 156

TROISIEME PARTIE : EXPERIMENTATIONS DANS LA CLASSE 159

3.1 INTRODUCTION..... 160
3.2 QUELS PREREQUIS ET DISPOSITIONS A L'AUTODIDAXIE ?..... 162
3.3 PRATIQUES D'AUTOGESTION EN SEGPA..... 167
3.3.1 Les dispositifs autogestionnaires..... 168
3.3.2 Autres dispositifs expérimentés..... 194
3.4 QUELLE AUTODIDAXIE PAR L'AUTOGESTION PEDAGOGIQUE EN SEGPA ? 228
3.4.1 La dimension individuelle 231
3.4.2 La dimension sociale..... 247
3.4.3 La dimension environnementale 267
3.5 CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE : ELARGISSEMENT DU CADRE THEORIQUE 277

QUATRIEME PARTIE : DEVELOPPEMENTS ENVISAGEABLES ET INTERROGATIONS..... 286

4.1 INTRODUCTION..... 287
4.2 L'AUTODIDAXIE, UN RAPPORT PASSIONNE AU SAVOIR 288
4.3 LA PLACE DE L'AUTODIDAXIE DANS LA VIE QUOTIDIENNE : DEVENIR APPRENANT PERMANENT 295
4.4 L'AUTODIDAXIE SOURCE D'ACCOMPLISSEMENT PERSONNEL 297
4.5 LA DEMARCHE AUTODIDACTIQUE : L'ART D'APPRENDRE PAR SOI-MEME 298
4.6 L'AUTODIDAXIE A L'ERE NUMERIQUE..... 299
4.7 PERSPECTIVES : DE L'HOMME INACHEVE A L'HOMME TOTAL 301
4.8 CONCLUSION FINALE..... 305

TABLE DES SIGLES..... 309

BIBLIOGRAPHIE 312

ANNEXES 331

ANNEXE 1 : RESULTATS DES EVALUATIONS NATIONALES 6° - COLLEGE EVIRE..... 332
ANNEXE 2 : EXEMPLE D'UN PLAN DE TRAVAIL..... 333
ANNEXE 3 : LES CEINTURES DE COULEUR EN MATHEMATIQUES 334
ANNEXE 4 : LES CEINTURES DE COMPORTEMENT 335
ANNEXE 5 : DESCRIPTION D'UN DISPOSITIF EN MATHEMATIQUES 336
ANNEXE 6A : REPONSES DE TOUS LES ELEVES AU QUESTIONNAIRE..... 359
ANNEXE 6B : REPONSES DES ELEVES QUI REUSSISSENT AU QUESTIONNAIRE 360
ANNEXE 7 : BILAN DE SAVOIR OU DE L'APPRENDRE 385
ANNEXE 8 : GUIDE D'ENTRETIEN : RAPPORT AU SAVOIR 395
ANNEXE 9 : ENTRETIENS 396

TABLE DES MATIERES.....425

AVANT PROPOS

LES DEBUTS DANS LE METIER

J'ai passé le concours d'instituteurs à Bonneville, la sous-préfecture de la Haute-Savoie, à la fin de l'été 1988. Le concours était départemental et j'avais choisi celui-ci volontairement. Je connaissais relativement bien la Haute-Savoie. Je m'y rendais depuis plusieurs années pendant les vacances scolaires pour animer des centres de vacances. J'aimais bien la montagne et les activités sportives s'y rattachant comme l'escalade, la randonnée ou encore le ski. Rémois d'origine, il m'était difficile de pratiquer ces activités. La Champagne était plutôt une région plate. J'avais donc fait le choix délibéré de m'inscrire en Haute-Savoie pour passer le concours d'instituteurs qui était encore, à ce moment-là, à bac + 2. Je venais de finir mes études. J'avais préparé un DUT (Diplôme Universitaire de Technologie) « animation socio-culturelle » à Lille. J'avais passé ce diplôme car il me semblait le mieux correspondre à ce futur métier d'enseignant que j'envisageais depuis longtemps.

Ce concours comportait deux phases. La première comportait des épreuves écrites de culture générale et la seconde des épreuves orales. Les premières épreuves ne m'avaient pas posé problème mais les secondes ne m'avaient guère inspiré. Il faut dire que je n'avais pas été brillant à l'épreuve de musique. Chanter et danser n'étaient pas mon fort. On demande à l'instituteur d'être compétent dans toutes les disciplines qu'il enseigne mais je pense que cela ne reflète pas la réalité. En tout cas, à 23 ans, je ne me considérais nullement comme un être achevé. Je connaissais bien les enfants, je les appréciais et cela me semblait suffisant pour exercer cette fonction. Je comptais sur les deux années de formation pour combler mes lacunes et m'apprendre le métier.

Lors des résultats du concours, je n'apparaissais pas sur la liste principale. J'étais sur ce qui s'appelait alors, la liste complémentaire. Les élèves-instituteurs de la première liste entraient directement en formation pour deux ans à l'Ecole Normale et ceux de la seconde liste, comme son nom l'indique, venaient compléter les postes vacants. Ils étaient nommés directement sur un poste d'instituteur en fonction des besoins en remplacement.

C'est comme cela qu'aux vacances de Noël, je reçus un courrier de l'administration pour me signaler que j'étais nommé sur un poste, à compter du 10 janvier 1989. En parcourant la lettre, je compris que j'étais sur deux mi-temps. Je devais enseigner dans deux écoles différentes. Il s'agissait de deux classes de maternelle : une classe de petite section à Domancy et une classe de grande section au Fayet. Il me restait très peu de temps pour m'organiser. Il me fallait trouver un logement sur place car j'habitais Grenoble à ce moment-là et me procurer une voiture car je n'avais aucun moyen de locomotion pour me rendre au fin fond de la Haute-Savoie et faire la navette entre ces deux écoles, distantes de cinq kilomètres. Mes préoccupations du moment étaient plutôt de nature matérielle et organisationnelle.

J'allais rapidement connaître les joies et les affres d'être *parachuté* dans une classe sans aucune formation préalable. Comme quoi le fait de mettre directement un enseignant néophyte dans une classe ne date pas d'aujourd'hui, avec la réforme de la formation des enseignants appelée plus communément masterisation. Il y avait quand même une différence essentielle. Les élèves-instituteurs de la liste complémentaire, nommés sur un poste, qui n'avaient pas été découragés par cette brusque entrée dans le métier et qui avaient su faire preuve d'un minimum d'autodidaxie, partaient en formation à la rentrée suivante pour deux années. Ce qui n'est plus le cas actuellement. Les nouveaux enseignants doivent apprendre le métier directement sur le tas[1].

Je ne connaissais rien à l'enseignement. J'avais bien quelques souvenirs de ma scolarité à l'école primaire mais l'enseignement se borne-t-il à reproduire ce que l'on a soi-même vécu ? « Zabalza a expliqué que la formation que reçoivent les futurs professeurs ne résiste pas à la réalité de la classe. Dès que le jeune enseignant se retrouve en face de difficultés, il retrouve la manière dont ses enseignants à lui, lorsqu'il était élève, ont procédé pour trouver des solutions concrètes aux problèmes auxquels il se trouve maintenant confronté. » (Hess, 1996, p. 13).

Je ne me rappelle plus exactement mon premier jour de classe mais j'en garde un assez bon souvenir. Personne d'ailleurs ne savait que j'étais un enseignant inexpérimenté. Ce n'est pas le genre de situation que l'on crie sur les toits. Le directeur l'apprendra seulement quelques jours plus tard. Mon seul atout résidait dans la connaissance du public. Pas de cet âge-là, en particulier, mais je savais ce qu'était un enfant et surtout un groupe d'enfants. J'avais été animateur dès l'âge de 15 ans dans un centre social. Puis j'avais encadré des centres de vacances et de loisirs toujours comme animateur et plus tard, à mes 21 ans, en tant que directeur. À chaque période de vacances scolaires, je m'occupais d'enfants ou d'adolescents. Mes premiers pas dans l'enseignement me semblaient assez similaires à ce que je connaissais dans l'animation. En tout cas, j'y appliquais les mêmes principes.

Le reste de l'année s'est écoulé assez sereinement. Je faisais ce que je pouvais, sans que cela relève du parcours du combattant. De temps en temps, une conseillère pédagogique stagiaire venait me rendre visite, dans ma classe de petite section, pour me promulguer moult conseils. Elle prenait parfois en charge la classe et je devais l'observer. Voir cette dame, proche de la retraite, faire la ronde avec des enfants de trois ans et jouer au jeu du mouchoir, m'interpellait fortement car en me projetant dans l'avenir, je ne me voyais nullement faire cela toute ma vie et encore moins après 60 ans…

Développer des compétences d'autodidacte devenait indispensable. Il me fallait chercher par moi-même ce que j'étais sensé enseigner à ces jeunes enfants. Cette partie-là était assez facile car les programmes ne changeaient pas aussi rapidement qu'aujourd'hui. Par contre, trouver des solutions pour mettre cela en pratique était ma principale difficulté. Je

[1]À l'heure où je finalise cette thèse, le nouveau gouvernement a rétabli la formation des futurs enseignants, en créant les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE). Leur ouverture est prévue pour la rentrée scolaire 2013/2014.

connaissais bien le milieu de l'animation et les temps de loisirs mais pas le monde scolaire et ses programmes plus contraignants. Quand j'étais animateur, le jeune choisissait généralement l'activité qu'il voulait faire. Si vraiment rien ne l'intéressait, on trouvait toujours moyen de concilier les choses car j'avais un petit groupe de 8 à 12 enfants. Ici, à l'école, il n'en n'était pas question. Tout le monde devait faire la même chose au même moment, sans tenir compte de l'avis des 25 à 32 élèves.

En plus de vingt-quatre ans de carrière, j'ai enseigné en maints endroits et dans pratiquement tous les niveaux, sauf le CP (Cours Préparatoire). Pour cette classe, je ne me suis jamais senti compétent pour apprendre à lire à de jeunes enfants. J'ai donc volontairement évité ce niveau. J'ai commencé par découvrir l'enseignement, en milieu rural, dans la vallée de l'Arve. Dans cet endroit, il y avait encore des classes uniques, dans des petits villages reculés. Puis, j'ai travaillé dans un grand groupe scolaire sur la commune de Ville-la-Grand, près de Genève. Un établissement tellement grand qu'il y avait deux directeurs, un à chaque étage ! J'ai profité également de ce métier pour voyager un peu. Je suis ainsi parti quelques temps dans les Antilles, en Guadeloupe.

Changer régulièrement d'école et de niveau donne une bonne expérience. Cela permet de se forger sa propre pédagogie en prenant ici ou là, au fil des postes, quelques éléments pédagogiques et méthodologiques intéressants. Ces différents postes m'ont permis de développer une posture autodidacte car la formation dispensée à l'Ecole Normale était bien loin de nous apprendre le métier. La majorité des formateurs n'avait jamais enseigné dans le premier degré ou même jamais enseigné du tout. Ce que l'on apprenait lors de notre formation, on le devait surtout à nos stages sur le terrain.

En rentrant de Guadeloupe, en 1998, j'ai été nommé ou plus exactement, j'ai échangé mon poste pour me rapprocher de quelques amis avec lesquels, ma compagne et moi, développions un projet en vue de créer un centre d'accueil de classes de découverte qui n'a finalement jamais vu le jour. Lors de cet échange de poste, je suis arrivé en SEGPA. Je n'avais jamais entendu parler de ce type de structure. Il y avait bien eu lors de ma formation à l'Ecole Normale un stage de deux jours dans le champ de l'AIS (Adaptation et Intégration Scolaire). Mais comme je m'étais cassé la jambe en faisant de la luge, j'avais été dispensé de stage mais pas de note puisqu'on m'avait quand même attribué, par défaut, un zéro. Ce qui était pertinent pour le classement terminal car à la sortie de l'Ecole Normale, on nous attribue un poste en fonction de notre classement. Forcément, avec cette note et mes deux mois d'arrêt, j'étais plutôt en bas du tableau, pas le dernier mais presque…

Bref, c'était la première fois que je mettais les pieds en SEGPA et par voie de conséquence dans un collège comme enseignant car cette structure spécialisée est intégrée au collège. Je ne savais pas à quoi m'attendre. J'avais juste un peu d'appréhension car plus jeune, lorsque j'étais collégien, il y avait ce que l'on appelait à l'époque des CPPN (Classe Pré-Professionnelle de Niveau). C'étaient des classes spécialisées pour des élèves de 4° et 3° en situation d'échec scolaire. Je ne garde pas un bon souvenir de ces élèves qui semaient souvent la terreur dans la cour de récréation. Une fois, je m'étais même fait agresser par un

jeune de ces classes. Cela l'avait amusé de me sauter dessus pour me donner un coup de poing gratuit, sans aucune raison apparente. Je ne pensais pas qu'un jour je serai amené à intégrer ce genre de structure…

La SEGPA du collège J. J. Gallay, à Scionzier, a été finalement une bonne expérience. Les jeunes n'étaient pas aussi terribles que dans mes souvenirs de collégien. Ils étaient même plutôt attachants. Ce n'était pas la première fois que je rencontrais des élèves en difficulté. Il y en a toujours quelques-uns dans toute classe ordinaire. Mais là, différence fondamentale, il n'y avait que des élèves en difficulté ! Ceux-ci me renvoyaient à une période de ma scolarité où j'avais été moi-même en difficulté. J'avais redoublé ma classe de sixième et en cinquième les professeurs parlaient de m'orienter en CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle). Ce qui ne se fit pas car pour une raison encore bien mystérieuse, je me suis finalement investi dans le domaine scolaire au dernier trimestre et tout rentra dans l'ordre. On ne me parla plus jamais d'orientation quelconque. Est-ce le fait d'avoir été moi-même dans cette situation à un moment donné de ma scolarité qui m'attire vers ce public ? Doit-on forcément avoir été en difficulté scolaire pour pouvoir prétendre s'occuper efficacement de ces élèves ?

En 2000, j'ai retrouvé une structure similaire pour élèves en difficulté lorsque je suis parti travailler dans le sud de la France. Là, j'ai obtenu, pendant quatre ans, un poste en EREA (Etablissement Régional d'Enseignement Adapté). Cet établissement spécialisé accueillait des jeunes en difficulté scolaire pour préparer un CAP. La grande majorité des élèves venait de classes de 3° SEGPA et habitait les quartiers nord de Marseille. Un public assez difficile puisque même les policiers évitaient de rentrer dans ces quartiers. La spécificité de cet établissement était d'avoir un internat et des éducateurs pour prendre en charge les jeunes en dehors du temps scolaire. Une moitié des élèves était interne. Les autres venaient en car, un ramassage scolaire était organisé.

A l'EREA, j'étais un professeur de maths. Je n'enseignais que cette matière aux classes de première et deuxième année de CAP. Il m'a fallu améliorer rapidement mes compétences dans cette discipline car même si j'avais un parcours plutôt scientifique pour avoir obtenu un bac de chimie et fait un an de fac de sciences, je n'avais jamais touché aux statistiques ou aux calculs financiers. Fort heureusement, ce n'est pas une discipline où excellent les élèves en difficulté. Une grande partie de mon travail consistait plutôt à maintenir un semblant d'ordre et de discipline surtout dans certaines sections comme la métallerie ou la menuiserie. Là, j'avais des classes de garçons plutôt remuants. En fleuristerie, c'était le contraire, je n'avais que des filles. Peu importe, filles ou garçons, les maths n'étaient pas du tout leur centre d'intérêt.

J'ai profité de ces quatre années pour passer en candidat libre le CAPSAIS (Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires) option F. Ce diplôme permet de travailler auprès d'adolescents en difficulté scolaire et même auprès d'adultes en milieu carcéral mais ce genre de poste ne m'a jamais attiré. Le diplôme, outre la reconnaissance d'une spécialité, donnait surtout le droit d'être titulaire d'un tel poste car le métier d'enseignant spécialisé, malgré sa complexité, me plaisait bien. Une formation

en deux ans existait pour l'obtention de ce diplôme mais elle ne me paraissait pas suffisamment intéressante. J'ai donc opté pour un autre choix : faire preuve d'autodidaxie pour me former. Je préparais et passais un examen chaque année et comme il y en avait trois à valider, j'ai obtenu le CAPSAIS en trois ans.

Après cette expérience enrichissante, je suis finalement revenu en Haute-Savoie sur un poste spécifique. J'ai obtenu, lors de ma mutation, mon premier vœu, une SEGPA sur Annecy-le-Vieux. Ce qui me laisse supposer que les enseignants ne se bousculent guère pour demander ce genre de poste. Je ne comprends d'ailleurs toujours pas l'intérêt de notre gouvernement à continuer ce type de politique d'exclusion. Pourquoi mettre ensemble tous les élèves en difficulté scolaire ? Depuis douze ans que je travaille maintenant avec ce public particulier, je vois bien les résultats de ce système. Les élèves qui arrivent en 6° SEGPA ont encore pour la plupart envie de travailler mais au fil du temps et des classes, le niveau baisse inexorablement. Les élèves, un peu courageux en arrivant, voyant les autres ne rien faire, ou fournir un minimum de travail, les imitent malheureusement très rapidement.

Je peux faire exactement le même travail en mathématiques avec les 6° ou les 3°. Ce que je m'amuse parfois à faire pour constater que les plus jeunes obtiennent de meilleurs résultats que les 3°. Quatre années de SEGPA suffisent à dégoûter la plupart des élèves de tout effort intellectuel. Le manque d'appétence est flagrant. « Est-il normal que plus se prolonge l'action scolaire, plus elle suscite un désintérêt alors que c'est le contraire qui serait nécessaire pour préparer chacun à apprendre pendant toute sa vie ? » (Dumazedier, 1994b, p. 21). J'appelle ces jeunes, des *enfants Téflon*[2] car rien ne semble avoir prise sur eux. Les savoirs, les punitions, les classements, la compétition, les récompenses… glissent inexorablement. Francis Imbert évoque le nom d'enfant *bolide* (Imbert, 1994, p. 48) pour désigner ces jeunes perdus, sans repères et incapables de se maîtriser.

LES LEÇONS DE L'EXPERIENCE

Qu'ai-je appris depuis toutes ces années d'enseignement ? Simplement qu'un enseignement traditionnel où tout le monde doit faire les mêmes apprentissages au même moment et au même rythme est assez inefficace dans l'ensemble pour tout le monde et en particulier pour des élèves en difficulté et en échec scolaire. Malheureusement, les modèles traditionnels de transmission des savoirs, où l'enseignant est le seul maître à bord, sont majoritairement, encore de nos jours, la seule façon d'enseigner. Les élèves, en classe, s'ennuient toujours autant, sinon plus et se plaignent du manque de liberté et de la monotonie des cours. De leur côté, les enseignants se plaignent essentiellement de l'apathie des élèves et de leur comportement de plus en plus instable et violent.

Il est vrai que les actes d'incivilité deviennent pratiquement quotidiens. Jacques Pain nous rappelle que « la violence qui entre à l'école c'est la société qui rentre à l'école, avec ses problèmes sociaux, ses stigmates et sa délinquance. La violence s'installe résolument dans les

[2] Concept développé par le psychologue québécois Daniel Kemp, vers la fin des années 80.

écoles, et de préférence dans les collèges. » (Pain, 2006, pp. 64-65). La violence à l'école est un fait assez nouveau comme le souligne G. Cohn-Bendit. « Aujourd'hui, non seulement l'immense majorité des élèves ne s'intéresse pas à ce qui leur est enseigné, ce qui était déjà vrai lorsque j'étais élève, mais le manifeste bruyamment et parfois avec violence, ce qui est nouveau. » (Cohn-Bendit, 2003, p. 8).

Comment se passe finalement, de nos jours, une journée type dans un collège ordinaire pour un professeur de SEGPA ? Ce court extrait de mon journal permettra de donner un aperçu assez global et précis à la fois :

Jeudi 8 avril 2010, je commence aujourd'hui ma journée à 9 h. Pour être plus précis, le cours commence exactement à 8h55. Je n'habite pas très loin du collège et à cette heure, la circulation est fluide. 8h52, j'arrive sur le parking du collège Evire, à Annecy-le-Vieux. Je n'ai pas de photocopies à faire avant le début de mon cours et pas de matériel à installer, ce n'est donc pas la peine d'arriver trop tôt. Je pensais être le dernier mais non, une autre enseignante arrive encore après moi. Être le dernier pose parfois un problème de stationnement. Il devient difficile de trouver une place pour se garer. Dans ce cas, on est obligé de monter sur la pelouse ou de gêner les autres voitures.

Du parking, je peux me rendre directement dans ma classe sans devoir aller chercher les élèves dans la cour de récréation. Il n'y a qu'à la première heure de cours du matin et de l'après-midi et après les récréations que les enseignants doivent aller chercher les élèves dans la cour. Avant mon arrivée dans ce collège, en 2004, les élèves montaient tout seuls en classe, sans devoir se mettre en rang dans la cour. Je pense que cela devait diminuer sensiblement les bouchons dans les couloirs trop exigus. À la fin de chaque heure de cours, ce sont les élèves qui se déplacent et cela engendre un gros problème de circulation. De chaque côté du couloir, une classe attend déjà devant sa salle et entre les deux, il y a à peine de quoi se faufiler. On est obligé d'attendre si on ne veut pas se faire bousculer ou de jouer des coudes si on veut avancer, ce qui provoque naturellement bien des complications et des frictions entre élèves pouvant vite tourner en rixe. Lorsque je suis en informatique et que je dois me rendre ensuite dans ma salle, située dans un autre bâtiment, je perds un temps fou dans ces couloirs et j'arrive bien souvent après la deuxième sonnerie qui signale normalement la reprise des cours.

Le jeudi matin, à cette heure-là, ce n'est pas le cas, puisque je viens directement du parking et le couloir que je traverse n'a pas de salle de classe. Je passe devant l'infirmerie où quelques élèves attendent déjà l'infirmière qui n'est là qu'à mi-temps. Elle vient le mardi, mercredi matin et jeudi. Les autres jours, elle travaille dans d'autres écoles. Je dis toujours à mes élèves qu'il ne faut pas être malade ou blessé les lundi et vendredi...

Vu l'heure tardive, je n'ai pas le temps de m'arrêter en salle des professeurs pour aller à mon casier et lire les informations sur le tableau collectif. J'irai un peu plus tard, à l'heure de la récréation ou pendant la pause de midi quand j'aurai plus de temps. Cela me laissera l'occasion de discuter avec quelques enseignants, essentiellement ceux qui disent bonjour et ils ne sont pas très nombreux. La salle des professeurs ressemble un peu aux castes en Inde. Les différences de statuts entre collègues laissent penser que certains valent plus que d'autres et comme j'appartiens, en tant que professeur des écoles, à la caste inférieure, beaucoup d'enseignants certifiés ou, summum, agrégés ne daignent même pas répondre à mon bonjour matinal ou lèvent la tête puis la baissent rapidement. Seule consolation, mes autres collègues de SEGPA font également le même constat.

Je prends quand même le temps de discuter dans le couloir, avec Christophe, l'agent technique chargé des espaces verts. On a un projet jardinage avec les 6°. Il m'informe des dernières nouvelles au sujet de l'emplacement que l'on pourrait utiliser pour aménager un petit jardin. Je ne connais pas grand-chose en jardinage alors je compte beaucoup sur lui et éventuellement sur les parents d'élèves pour mener à bien ce projet, à l'initiative de quelques élèves. Avant d'arriver à ma salle, j'aperçois Serge, le directeur de la SEGPA. Il est là, assis à son bureau, je le vois à travers les fenêtres. Je lui fais juste un coucou de la main, tout en continuant mon

chemin. Les élèves de 6° J m'attendaient tranquillement dans le couloir, ce qui est assez exceptionnel pour le souligner. Il est finalement 9h05 lorsque nous entrons.

Un seul élève absent ce matin, Paul-Alexandre. Rares sont les journées où tout le monde est présent. Il y a chaque jour au moins un absent, sans compter les retardataires qui arrivent un peu au compte-goutte et qui ont toujours de belles excuses pour se justifier comme panne de réveil ou de voiture, bus en retard, en grève... Je verrais bien un système plus souple avec la possibilité d'une arrivée échelonnée sur la première heure de cours. En attendant, ce n'est pas le cas. Je dois remplir une fiche d'appel et les absents ou retardataires sont obligés de passer à la vie scolaire pour régulariser leur situation. En cette période de l'année, il y a des élèves qui n'ont pratiquement plus de billets d'absence dans leur carnet de correspondance.

J'avais prévu de continuer l'étude du livre *Ulysse* mais Anthony, un élève, demande si on peut faire un « Quoi de neuf ? ». Il a ramené divers objets et souhaite les présenter à la classe. Il nous montre ce qu'il a acheté pour le jardin : des bulbes de campanule, de glaïeul, de rose d'Inde et des graines de carotte et de tomate. Il a également une lettre de son grand-père qui explique comment faire nos plantations. Du coup, je me sens obligé de continuer sur cette lancée. *Ulysse* attendra bien encore un peu. Je trouve qu'il faut savoir faire preuve de souplesse, d'adaptation et profiter de l'instant présent quand la demande des élèves est très forte. On va ainsi mettre en pratique ce qu'Anthony a ramené. On passera la fin de l'heure à préparer des semis que l'on replantera par la suite dans notre jardin. On a tout juste le temps de faire un brin de nettoyage que la sonnerie retentit déjà pour la récréation.

10h05, fin de la pause. Le temps de finir ma discussion avec un autre professeur de SEGPA et d'aller chercher les 6°, qu'il est 10h10 lorsqu'on est de nouveau en classe. Je repousse de nouveau l'étude d'*Ulysse* pour finir les dessins géométriques. Je leur montre plusieurs figures extraites du tome 1 de *La géométrie pour le plaisir* (Denière, 1999) et chacun choisit ce qu'il a envie de reproduire. Graziella me demande conseil car elle veut plutôt une figure facile à reproduire. Ils ont jusqu'à la fin de l'heure pour effectuer ce travail. Ils sont libres de se mettre ou non par groupes pour s'entraider. Graziella, Moïse et Arnaud B. se mettront ensemble. Les quatre autres resteront tout seuls. C'est une classe de neuf élèves quand ils sont tous là mais aujourd'hui un élève est absent et Ulkü est partie suivre les cours de maths avec les 6° A, une classe du collège ordinaire, car elle se débrouille plutôt bien dans cette matière. J'avais repéré qu'elle était assez compétente en maths, en tout cas plus que les autres élèves de la classe. Je lui avais proposé de suivre éventuellement les cours en classe de 6° générale si je trouvais un enseignant qui acceptait de la prendre. Elle aurait pu rester avec nous et faire naturellement un travail à sa mesure mais je trouve parfois plus stimulant de leur montrer ce qui se fait ailleurs et Ulkü est très volontaire. Le fait de toujours rester entre nous, c'est-à-dire entre élèves en difficulté, peut être bénéfique pour certains mais en tirer beaucoup d'autres vers le bas. Cela fait maintenant plusieurs mois qu'Ulkü suit les cours ailleurs et cela se passe relativement bien. C'est sûr qu'en SEGPA elle aurait une très bonne moyenne en maths, tandis que là, dans une classe générale, elle est plutôt médiocre. L'estime de soi peut en prendre un coup mais Ulkü a une forte personnalité et ne se laisse pas facilement démotiver.

11h, pour la dernière heure de la matinée, j'ai la classe de 3° K, en SVT (Sciences et Vie de la Terre). Seulement deux absents, c'est encore plus extraordinaire dans les grandes classes. Encore plus exceptionnel de voir Steven. Généralement, il vient quand il veut donc pas souvent. Il est présent mais n'a même pas un seul stylo pour travailler. De toute façon il ne voudra rien faire de l'heure à part bavarder. Le temps que les filles arrivent, il reste seulement 40 minutes de cours. Je leur propose de s'entraîner maintenant à l'examen final qu'ils auront début juin. Les élèves de 3° SEGPA ne passent pas le brevet des collèges, ils passent un autre examen plus facile : le CFG (Certificat de Formation Générale). Pour cette épreuve, ils doivent réussir les trois contrôles en cours de formation de maths et de français, répartis sur l'année, puis une épreuve orale terminale. C'est cette dernière que l'on va commencer à travailler. Les élèves devront, après une présentation de leur rapport de stage, répondre à des questions de VSP (Vie Sociale et Professionnelle) et de SVT. Je leur propose une question type : *Vous vous blessez en vous coupant lors de votre stage. Que faites-vous, que va-t-il se passer et comment votre organisme va-t-il réagir ?* Les élèves travaillent tout seuls, par écrit. Je ramasserai leur production à la fin pour la noter. Ils peuvent s'aider pour cela de leur livre de SVT et du dictionnaire et répondre par des phrases et des dessins. Je leur donne la page du livre pouvant les aider et leur conseille de faire au moins le plan de leur réponse

au brouillon. Seul, Léandre suivra mes indications. À la fin de l'heure, à part Steven, tous les autres auront produit au moins une dizaine de lignes sur leur feuille. Valentin aura même eu le temps de faire deux pages. La moitié de la classe s'en est bien sortie dans l'ensemble. On reprendra cet entraînement après les vacances.

13h30, reprise des cours, après une pause de 90 minutes. Je descends de ma classe, où j'étais en train de lire, pour aller chercher les élèves de 3° J. Seulement trois sont en rang. Les autres sont sûrement disséminés çà et là dans la cour mais je ne les cherche pas et ne les attends pas plus. Il faudra quelques minutes pour que tous les élèves arrivent enfin dans la salle d'informatique. Aujourd'hui, sept élèves présents et cinq absents. Difficile dans ces conditions de faire un travail suivi. Je suis obligé d'établir un plan de travail de vacances à vacances. Les élèves ont ainsi six ou sept semaines pour me rendre leur travail. Dans cette matière, les élèves montent des projets autonomes afin de valider les compétences du B2I (Brevet Informatique et Internet) et se faire plaisir en même temps. On trouve par exemple dans cette classe, des élèves qui font un blog, un article pour mettre sur le site du collège, des enceintes, des exposés ou encore des diaporamas. D'ailleurs, aujourd'hui c'est la dernière séance. Seuls deux élèves viennent me montrer leur production finale. Dommage que les élèves attendent toujours le dernier jour pour mettre vraiment la main à la pâte et finir leur travail. Je suis à peu près sûr que les quatre autres, des filles, ne vont rien me rendre. Elles auront encore une fois un zéro mais cela ne les dérange pas. Tout le monde connaît les règles du jeu dès le départ et je les répète assez souvent. Mais ce petit groupe de filles préfère passer son temps sur les Tchats pour discuter et se trouver des copains ou encore regarder des clips vidéo.

14h25, j'arrive forcément en retard dans ma classe puisque j'étais en salle informatique. Le temps d'attendre le dernier élève qui a du mal à quitter son ordinateur et de traverser ce long couloir rempli d'élèves, c'est toujours pareil. Je ne suis cependant pas le dernier. J'arrive en même temps que les premiers élèves de 3° K qui eux aiment flâner le plus possible avant de venir en cours et travailler le moins possible.

Pour cette heure de maths, la dernière avant les vacances, je leur propose deux possibilités en me doutant bien laquelle, ils vont choisir. Première possibilité, continuer notre séquence sur les expressions littérales, une activité qu'ils ont du mal à faire ou faire des grilles de Sudoku. Naturellement, c'est le jeu de logique japonais qui est choisi. C'est la première fois qu'ils en font. Cela va développer un peu leur logique et leur attention visuelle. L'heure se passe très tranquillement. J'ai installé le rétroprojecteur avec le transparent des grilles. Les élèves volontaires, à tour de rôle, viennent remplir les cases pour aider ceux qui ont du mal à trouver comme Linda et Léandre. La sonnerie retentira que l'on aura seulement corrigé une seule grille sur les quatre. Les élèves souhaitent les continuer chez eux, pendant les vacances. Cette nouveauté leur a bien plu. C'est sûr que c'est plus attrayant que les expressions littérales. Ils n'ont pas eu l'impression de faire des maths…

15h30, après la récréation, je retrouve la classe précédente, les 3° K, pour une dernière heure, en salle informatique. Tout le monde est là, les 7 élèves sont encore présents. C'est important de le souligner car de temps en temps, il y en a qui partent avant la fin des cours. Occasionnellement, je prends aussi des élèves d'autres classes qui n'ont plus cours et qui me demandent de venir, au lieu d'aller passer l'heure en études ou au CDI (Centre de Documentation et d'Information). Aujourd'hui, ce n'est pas le cas, personne d'autre ne vient. Les présents profiteront de cette heure pour continuer leur propre projet d'informatique et ceux qui auront fini, auront la possibilité de faire ce qu'ils veulent. C'est une séance libre que je laisse en général avant les vacances.

16h30, la journée est terminée. Pas de réunion avec les collègues de SEGPA ou avec des parents. Il faut dire que les parents sont plutôt absents. On organise bien une réunion générale en début d'année pour toutes les classes mais les parents ne se déplacent guère. Sur les deux classes de troisième, par exemple, seulement 3 familles sur 24 se sont déplacées pour rencontrer l'équipe enseignante. Je ne sais pas si ce genre de réunion où j'attends désespérément les quelques parents jusqu'à 20 h sert à grand-chose. Les parents qui viennent sont ceux pour qui on n'a aucun problème scolaire avec leur enfant. On aimerait plutôt voir les autres, les parents des élèves perturbateurs, chahuteurs ou qui ne font rien. Une fois, je n'arrivais pas à rencontrer un parent. Malgré mes mots à répétition, les coups de fil et un courrier du directeur, rien n'y faisait. Il a fallu trouver une solution radicale : on n'a plus accepté l'élève en classe. Il passait ses journées à la vie scolaire. Au bout d'une semaine de ce régime, le parent a quand même daigné venir… Pour ce soir, puisqu'il n'y a rien de prévu, je retourne en

classe prendre mes affaires et déposer ensuite en salle des professeurs la fiche d'appel de la journée, avant de rentrer chez moi.

Cela fait plus de vingt-quatre ans que je consacre ma vie professionnelle à l'enseignement et j'ai passé la moitié de ce temps auprès de jeunes en difficulté et en échec scolaire. Je n'ai cessé de m'intéresser à ce public et aux raisons qui font ou qui poussent certains élèves à être exclus de classes générales pour se retrouver finalement par défaut dans des structures spécialisées, comme les SEGPA où j'exerce. J'utilise de façon délibérée le terme *par défaut* car lorsque je fais un tour de table, à chaque rentrée scolaire, sur les raisons implicites de leur présence en SEGPA, aucun jeune ne me dit avoir choisi volontairement d'y venir. Ce sont la plupart du temps les enseignants, les psychologues et dans une moindre mesure les parents qui proposent une telle orientation. Et la grande majorité des élèves entend parler pour la première fois de la SEGPA, le jour de la rentrée, lorsque je les accueille. Dans ces conditions, je me demande toujours ce que je vais bien pouvoir faire pour eux et avec eux.

Ayant toujours prôné des valeurs de respect, de non-violence, d'égalité et de liberté, il m'était devenu, au fil des années, de plus en plus délicat de contraindre les jeunes à apprendre des choses qui ne les intéressent nullement. Je n'avais aucune cohérence entre mes choix idéologiques et mon travail. Je commençais à m'ennuyer devant l'immuabilité du système scolaire et face à mon incapacité à changer quoi que ce soit. Je ne trouvais pas de solutions pragmatiques pour sortir les élèves de leurs difficultés et quoi que je fasse, j'avais l'impression d'apporter une aide autant inefficace qu'inutile. Je voyais bien et encore mieux avec ce public qu'il ne suffisait pas d'enseigner pour que les élèves apprennent. « Si vraiment, il me suffit de parler, d'ouvrir la bouche, de faire faire des devoirs, de faire apprendre des leçons pour que le savoir envahisse l'esprit de ces petits enfants, alors je suis tranquille, je peux reposer en paix. » (Lobrot, 1966, Réed. 1975, p. 74).

Les acquis d'un jour étaient déjà simplement oubliés le lendemain. Je pouvais chaque année leur donner les mêmes fiches de travail et faire le même programme puisque l'inconstance des acquis semblait être le maître mot des élèves de SEGPA. Une fois, je me suis amusé à donner à la fin de l'heure, le même exercice qu'au début. Un seul élève s'en est rendu compte, les autres ne savaient déjà plus le faire et surtout n'avaient même pas remarqué que l'on venait de le réaliser ! Un dernier exemple. Il y a quelques temps, je travaillais à côté d'une élève pour lui expliquer la technique opératoire d'une opération. Elle y arriva ensuite toute seule. Puis, elle s'absenta quelques instants pour aller aux toilettes. À son retour, elle avait déjà tout oublié, elle ne savait plus faire ce type d'opérations…

L'ECLAIRAGE THEORIQUE SUR L'EXPERIENCE AVEC LES ETUDES UNIVERSITAIRES

J'avais envie au bout de vingt ans de carrière de faire autre chose, de changer de métier car j'en étais plutôt insatisfait et le travail devenait désespérant. C'est dans cet état d'esprit que j'ai commencé à m'informer sur ce que je pourrais faire. Les quelques métiers qui m'intéressaient alors, tels que psychologue scolaire, documentaliste, conseiller d'orientation ou formateur à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) demandaient tous une licence au minimum. Il me fallait reprendre des études car mon *petit* DUT ne me donnait guère de possibilité. Après m'être renseigné sur les différentes formations existantes à distance et avoir déposé plusieurs dossiers de VAE (Validation des Acquis de l'Expérience), mon choix s'est finalement porté sur une université qui proposait une formation particulière qui semblait me convenir parfaitement. C'est ainsi que je me suis inscrit, en 2007, à l'Institut d'Enseignement à Distance de l'université de Paris 8, pour préparer une licence en sciences de l'éducation.

La formation universitaire était bien à la hauteur de mes espérances. Pendant cette année de licence, je découvrais, à travers les enseignements dispensés, de nouveaux horizons pédagogiques. Freinet, la pédagogie institutionnelle et son orientation autogestionnaire me semblaient bien familiers. Tout faisait écho en moi instantanément. Je me reconnaissais parfaitement dans cette philosophie autogestionnaire. J'ignorais le terme mais ma vie était basée sur ce concept. Lorsque j'étais jeune, dans ma famille, je n'aimais pas être exclu des décisions, surtout celles me concernant. Lorsque j'étais animateur ou directeur de centres de vacances, je faisais toujours participer le groupe à l'organisation des activités. Dans ma vie personnelle, je demande systématiquement l'avis de ma fille ou de ma compagne pour organiser les vacances, faire une sortie ou pour effectuer un achat onéreux. On décide ensemble, démocratiquement, chacun peut donner son avis et il n'y a pas une personne qui a plus de poids qu'une autre. J'ai donc accroché de suite aux valeurs de l'autogestion. La coopération, la liberté, la tolérance, l'autonomie, le libre choix, la justice et la démocratie correspondaient bien à mon éthique de vie et à ma vision de l'homme et de la société.

Il m'était peut-être possible de sortir des sentiers battus en procédant à des modifications en profondeur de ma pédagogie. « On ne peut avoir deux logiques, l'une « civile » et l'autre « professionnelle ». On ne peut d'un côté, en tant qu'individu, réclamer sa propre liberté, sa propre citoyenneté, sa propre responsabilité, en un mot sa propre reconnaissance, et d'un autre côté la refuser aux autres, fussent-ils des enfants. Bref, on ne peut pas être libéré, ouvert et citoyen du monde sur la joue gauche, et puis adepte, sur l'autre joue, d'un comportement éducatif qui frise encore le servage. » (ICEM, 2003, p. 63).

Je trouvais dans l'autogestion une pédagogie qui me convenait parfaitement. D'ailleurs, j'avais l'impression de faire déjà un peu cela par moment dans mes classes sans le savoir mais là, je pouvais mettre des mots sur des pratiques déjà existantes. Je trouvais enfin une cohérence entre mon système de valeurs que je vivais dans ma vie personnelle et l'organisation de la classe. Cette pédagogie, au-delà de la congruence, donnait sens aux apprentissages et aidait les jeunes de SEGPA à devenir des apprenants autonomes et responsables. Il me semblait tout naturel de rendre à l'apprenant sa part de droit à s'autodiriger, tant les

apprentissages sont l'affaire des premiers concernés, à savoir les élèves. Sinon, j'étais sûr de voir comme d'habitude, une grande partie des jeunes s'ennuyer en classe, ou se rebeller contre ce dictat professoral et ce manque élémentaire de liberté. D'ailleurs Rogers ne dit pas autre chose : « Il me paraît important de montrer qu'un tel apprentissage – signifiant, expérientiel et qui trouve son point de départ dans l'élève – est possible, et cela dans des contextes scolaires très différents, et que cet apprentissage forme des élèves responsables. » (Rogers, 1976, p. 7).

J'ai alors tenté de mettre en application dans une classe ce que je saisissais des cours et mes quelques expériences balbutiantes qui consistaient à laisser aux élèves un espace de parole plus important, un pouvoir de décision réel et une possibilité de choisir leurs apprentissages furent prometteuses. Elles se sont avérées suffisamment porteuses de bons résultats et de sens pour me décider finalement à poursuivre mes études en master. Je découvrais une pédagogie flexible où l'apprenant jouait enfin un rôle actif dans sa formation. Cela me fit suffisamment réfléchir pour m'inciter à vouloir non pas changer de métier mais au contraire, changer le métier. J'avais le désir, à mon échelon, de modifier quelque chose à l'enseignement actuel et à l'école. C'était, certes, quelque peu utopique mais cela me plaisait bien de relever ce défi et de m'investir dans ce qui allait devenir en fin de compte une recherche conduite sur plusieurs années.

Lors de mes deux années de master, j'ai continué à porter un regard sur ma pratique de classe et les changements obtenus. Malgré mes tâtonnements et mes errances, j'étais convaincu d'être sur la bonne voie. Ma note de recherche de master 1 tentait de répondre aux pourquoi et comment mettre en place un dispositif autogestionnaire en SEGPA. Mon mémoire de master 2 partait d'une question de Georges Lapassade, à savoir : « Que se passe-t-il dès qu'on institue l'autogestion dans une classe ? » (Lapassade, 1971, p. 9).

J'avais constaté les bénéfices pédagogiques de l'autogestion mais tous les élèves n'en profitaient pas forcément pleinement. Certains élèves étaient contents de pouvoir enfin s'investir dans un domaine qui les intéressait particulièrement et de pouvoir travailler à leur propre rythme. D'autres, une petite minorité profitaient au contraire de cette pédagogie libertaire pour ne plus rien faire du tout ou en faire le minimum. Dans ces moments-là, je me sentais plutôt désappointé et abattu mais cette approche nouvelle et plus individualisée de la difficulté scolaire en SEGPA donnait dans l'ensemble plus d'effets bénéfiques que l'inverse. Les jeunes pouvaient développer leur potentiel et éprouver un intérêt grandissant pour les apprentissages. À travers l'autogestion, le jeune devenait plus autonome et responsable de sa formation. Encouragé par les résultats constatés, je me sentais poussé en avant pour poursuivre mon expérience et la relater. Je publiais ainsi quelques écrits sur le sujet (Ducrot, 2009 ; Mutuale & Weigand, 2011 ; Ducrot, 2012 ; Mutuale 2012).

Après le master 2, je me suis interrogé longuement pour savoir si je souhaitais poursuivre mes études en doctorat. Quel était l'intérêt de faire une thèse ? Question qui me taraudait. Il fallait de nouveau m'engager pour trois ans minimum dans des études supplémentaires et il n'est pas facile de concilier vie professionnelle, vie personnelle et

études. Pour l'avoir vécu pendant trois ans, je constate que cela demande un effort considérable en temps et en énergie. Le matin, parfois, j'avais envie de travailler sur ma recherche mais c'était l'heure de partir au collège. J'ai bien essayé de temps en temps de m'avancer en classe. Pendant que les élèves faisaient un travail en autonomie ou lors d'une évaluation, je prenais un livre, je lisais un cours, j'allais sur les forums de l'université ou je notais à brûle-pourpoint quelques idées qui me serviraient par la suite. J'essayais de voler du temps comme je pouvais. J'enviais, dans ces moments-là, les étudiants qui n'avaient pas d'activité professionnelle et qui pouvaient consacrer tout leur temps à leurs études. Il y a eu tant de jours où j'aurais aimé me plonger dans la lecture ou l'écriture mais cela était impossible, les élèves me rappelaient à l'ordre constamment. Il faut pouvoir se concentrer, avoir du temps devant soi et un certain silence. Difficile de trouver tout cela en classe, surtout en SEGPA. Il me fallait généralement attendre la fin des cours mais le soir, après une journée harassante, l'envie n'était plus la même. La fatigue avait souvent raison de ma fougue du matin. Malgré tout, j'avais envie de me lancer dans ce projet de doctorat pour plusieurs raisons.

En premier, je voulais me faire plaisir en poursuivant mes études en sciences de l'éducation. Il y a encore tant de choses à apprendre et à découvrir dans ce domaine. Au-delà de cette satisfaction personnelle, je voulais me prouver que j'étais capable d'obtenir un doctorat, le plus haut diplôme universitaire. Cela est d'autant plus important puisque mes débuts scolaires n'ont guère été brillants. Je faisais régulièrement partie des mauvais élèves. Au collège les professeurs ont convoqué mes parents car j'étais en grande difficulté. Ma mère a refusé l'orientation en classe spécialisée, les SEGPA de l'époque et a demandé le redoublement de ma sixième. En fin de cinquième, j'ai failli quitter la *voie royale* pour aller suivre une formation professionnelle en CAP. Cette thèse est alors un moyen de me prouver que rien n'est écrit, qu'il n'y a nulle fatalité, que tout le monde est capable de faire des études et de poursuivre avec suffisamment de désir, de volonté et de persévérance jusqu'au doctorat.

Dans la continuité, j'avais besoin d'une certaine reconnaissance sociale. Je voulais cette fois-ci montrer aux autres, à mon entourage familial et professionnel, à mes amis, à ma compagne et à mes relations, mes capacités. Pour ma famille, c'est toujours une fierté de voir son enfant réussir et de dire à ses amis que le cadet prépare une thèse. C'est d'autant plus valorisant pour mes parents qui possèdent uniquement leur certificat de fin d'études et pour ma fratrie qui n'a pas de diplôme d'enseignement supérieur. Envers les collègues de travail, c'est la satisfaction d'une véritable légitimité, surtout quand dans la salle des professeurs du collège, une grande majorité d'enseignants certifiés et agrégés ne dit même pas bonjour à un simple professeur des écoles. J'espère que, dorénavant, mes propos auront plus de considération et que l'on fera plus souvent appel à moi pour certaines réflexions et décisions pédagogiques.

Je voyais également dans ma poursuite d'études une contribution pour faire avancer la recherche et produire des savoirs pouvant être utiles à d'autres enseignants ou à tous ceux qui ont en charge des enfants en difficulté scolaire. Non pas que mon expérience soit un modèle à imiter mais simplement un exemple. Je désirais nourrir, même modestement, la réflexion sur

le sujet et encourager quiconque souhaitant tenter cette aventure à la faire, tout en la transposant à d'autres contextes pour la faire évoluer. Au-delà de ces enjeux sociaux et de connaissance, j'attendais des retombées pédagogiques de mes expérimentations pour les élèves. Je souhaitais enclencher chez eux un changement de posture face aux apprentissages et les mener vers plus de réussite scolaire.

J'envisageais aussi le doctorat comme un moyen de reconversion professionnelle. Même si j'adore toujours travailler avec des enfants, qu'en sera-t-il dans dix ou vingt ans, puisqu'on recule de plus en plus l'âge de départ à la retraite ? J'entrevoyais, pour la suite de ma carrière, d'être formateur et d'enseigner à un public d'adultes dans ce qui devrait remplacer les IUFM, ces écoles supérieures du professorat et de l'éducation.

L'EMERGENCE D'UN PROJET DE THESE

Ma décision de poursuivre en thèse était prise. Je considérais cela comme une nouvelle aventure, une nouvelle expérience et non une finalité en soi. Il me restait cependant à trouver une thématique particulière et suffisamment intéressante pour m'y investir pendant trois années. Me fallait-il poursuivre ma recherche précédente, trouver un nouveau sujet ou porter un regard neuf et complémentaire à un objet déjà visité ? J'avais surtout envie d'une recherche qui me serve dans mon quotidien professionnel pour améliorer ma pédagogie et impliquer davantage les jeunes dans leur formation.

Je décidais finalement de poursuivre ma recherche sur l'autogestion pédagogique en SEGPA. J'étais loin d'en avoir fait le tour et je ne savais pas trop comment améliorer ce dispositif. Le fait qu'Hélène Bézille accepte de me diriger pour cette thèse m'a conduit à opérer un léger glissement épistémologique et à m'intéresser à l'autodidaxie. Je trouvais beaucoup de points communs entre ce que je tentais de mettre en place dans mes classes pour les élèves et ce nouvel objet de connaissance. Du point de vue théorique, il m'était relativement nouveau mais sa pratique m'était familière à travers la question du développement de l'autonomie. L'autodidaxie me semblait cruciale pour les élèves de SEGPA et c'était ma façon personnelle d'apprendre. En général, j'aime me débrouiller par moi-même pour trouver la solution. Je trouve cela plus gratifiant et je retiens beaucoup mieux. De plus, je ne dépends de personne et je n'ai de compte à rendre à quiconque.

Je n'avais pas d'idée précise. C'était encore un peu vague mais je souhaitais montrer qu'il était possible de parler d'autodidaxie à l'école et pas simplement d'autoformation. Je voulais centrer mon attention sur les apprentissages autodidactes qui entrent en compte dans une pédagogie autogestionnaire. Il me fallait pour cela grandement réfléchir sur les dispositifs à mettre en place. Me fallait-il garder mes anciens dispositifs et voir en quoi ils permettent le développement d'une posture autodidacte ou en inventer de nouveaux, plus générateurs d'autodidaxie ?

Certains spécialistes de l'autodidaxie se sont penchés sur des publics particuliers comme des adultes ayant abandonné très tôt l'école pour revenir par la suite en milieu

universitaire ou encore des publics faiblement scolarisés ayant réussi une ascension fulgurante. J'avais envie, à travers cette thèse, de mettre cette fois-ci sur le devant de la scène les SEGPA et de donner une large place à ces *oubliés* que sont les élèves en difficulté et en échec scolaire pour montrer qu'eux aussi peuvent réussir s'ils font preuve d'un minimum d'autodidaxie.

J'ai commencé à lire ce qui avait pu être produit jusqu'à présent sur l'autodidaxie et l'autoformation car selon les auteurs ces deux termes sont tantôt synonymes, tantôt bien différenciés ou inclus l'un dans l'autre et l'autodidaxie devient alors un courant de l'autoformation. Pas toujours évident de se repérer dans tous ces méandres conceptuels. De plus, en fonction des contextes dans lesquels les mots sont débattus et employés, ils ont des sens spécifiques. Je ne souhaitais pas m'enfermer dans les limites des théories et de leurs paradigmes. Au contraire, je désirais avoir une vision holistique pour unifier les choses. Au fil de ma recherche, par la lecture d'auteurs de référence, ce qui était flou commença à s'éclaircir et ce qui était confus commença à prendre sens.

INTRODUCTION

« Si tu veux une année de prospérité, cultive du riz.
Si tu veux dix années de prospérité, cultive des arbres.
Si tu veux cent ans de prospérité, éduque des hommes. »
(Proverbe chinois de Guanzi, environ 645 av. J.-C.).

DE L'EMERGENCE D'UNE RECHERCHE SUR LE TERRAIN A SA PROBLEMATISATION

Ma recherche est issue de ma pratique professionnelle d'enseignant. Elle s'inscrit dans une praxis[3]. Je suis un praticien-chercheur et je conduis ma recherche de l'intérieur. Cette pratique sollicite ma réflexion et les différentes lectures théoriques alimentent ma pratique. Il y a ainsi un incessant aller-retour entre pratique et théorie. Je fais l'analyse interne de ma pratique dans un double objectif, celui de transformer la réalité de mon terrain et de produire des connaissances.

Ma recherche est une recherche impliquée. « L'implication, dans le champ des sciences humaines, peut être définie alors comme un engagement personnel et collectif du chercheur dans et par sa praxis scientifique, en fonction de son histoire familiale et libidinale, de ses positions passée et actuelle dans les rapports de production et de classes, et de son projet socio-politique en acte, de telle sorte que l'investissement qui en est nécessairement la résultante est partie intégrante et dynamique de toute activité de connaissance. » (Barbier R., 1977, p. 76). L'auteur de cette citation, René Barbier, distingue trois niveaux d'approche du concept d'implication. Le premier auquel le chercheur est vite confronté est son implication psycho-affective. Il se situe au niveau individuel et il interroge les fondements de la personnalité. Nos actions, pensées et analyses sont en lien étroit avec les bases de notre personnalité. Le second niveau de l'implication est historico-existentiel. « […] le chercheur-animateur est complètement engagé dans l'ici et le maintenant de sa recherche, dans le présent et le projet des groupes qu'il anime […]. » (Barbier R., ibid., p. 68). Ce qui signifie que dans la pédagogie autogestionnaire que je mets en place, je suis tout autant impliqué, engagé que les élèves. Le troisième niveau, l'implication structuro-professionnelle « consiste […] à rechercher les éléments qui ont du sens par rapport au travail social du chercheur et à son enracinement socio-économique dans la société contemporaine. » (Barbier R., ibid., p. 73).

Comme on le voit, l'engagement dans une recherche n'est pas un acte anodin. Le choix de mon objet de recherche n'est pas le fruit du hasard. Il est l'aboutissement d'un long processus qui prend sa source dans mon histoire de vie personnelle, dans ce qui semble le mieux correspondre à ma sensibilité, dans ma reprise d'études en sciences de l'éducation

[3] « La praxis, c'est la forme et le développement d'une pratique du travail (dispositif). » (Delory Momberger & Hess, 2001, p. 372).

depuis six ans et pour une large part dans l'exercice professionnel en tant que professeur des écoles spécialisé travaillant en SEGPA.

Je ne sais pas si le fait d'enseigner avec un public d'élèves en difficulté et en échec scolaire relève ou non de la vocation. Quoi qu'il en soit, j'ai toujours été attiré, de par mon passé scolaire sûrement, par ceux qui sont réfractaires aux apprentissages. Même quand j'étais animateur ou directeur de centre de vacances et de loisirs, avant d'être enseignant, j'étais sensible aux jeunes qui ne voulaient pas faire les activités proposées, qui rejetaient d'ailleurs un peu le principe de la vie en collectivité et qui semblaient pâtir de ce lieu de vie plutôt que de s'y amuser, d'y trouver du plaisir et de la joie. Beaucoup de ces jeunes en souffrance étaient placés là par obligation par leur famille ou par la structure d'accueil dont ils relevaient. Ils n'étaient pas là de leur plein gré.

Je retrouve un peu la même problématique en SEGPA. Les élèves arrivent dans cette structure par défaut. On leur fait miroiter qu'en SEGPA ils seront très bien, que les enseignants s'occuperont d'eux à merveille car les effectifs le permettent, qu'ils auront le temps d'apprendre à leur rythme… Ceux qui tiennent ce genre de discours n'ont à priori jamais mis les pieds dans une SEGPA mais les jeunes sont moins dupes que les adultes. Ils savent très bien que l'école les rejette déjà, que la ségrégation continue de plus belle puisqu'ils n'iront pas, comme leurs petits copains, en sixième générale mais en sixième SEGPA et que cela ne va rien arranger à leur situation actuelle. Jean Lombard (2001) explique que le rejet d'un jeune par le groupe diminue ses capacités d'apprentissage et que l'exclusion s'accompagne de troubles d'apprentissage.

Il y a quand même des élèves qui vont profiter de leur scolarité en SEGPA. Il ne serait pas juste de peindre un tableau aussi noir. Ces quelques jeunes, car ils sont peu nombreux, vont retrouver confiance en eux et s'impliquer dans leur formation et les apprentissages. À côté de ces quelques beaux succès, il y a aussi des élèves qui n'aiment tout simplement pas l'école et les apprentissages scolaires. Pourtant, j'ai essayé de maintes façons, par un travail individuel, de tutorat, de groupes…, d'accompagner et de raccrocher ces quelques élèves réfractaires au désir d'apprendre mais sans succès. Pas évident quand l'envie n'est pas au rendez-vous. Il faut savoir accepter l'échec momentanément car rien n'est perdu définitivement. On sème parfois des graines qui germeront et pousseront plus tard, quand le moment sera venu.

Par exemple, il y a des élèves qui arrivent comme non lecteurs et qui traversent malheureusement toute leur scolarité au collège en ne sachant guère mieux lire. J'ai souvenir d'une élève, Sonia, qui ne savait pas lire. J'entends par là, qu'elle buttait sur chaque mot, que les sons, ou graphèmes, n'étaient pas maîtrisés et qu'elle ne comprenait pas ce qu'elle lisait. Je l'ai suivie un moment pour tenter de lui apprendre à lire. Même en relation duelle, cela n'a pas eu l'effet escompté. Elle ne voyait pas l'intérêt de savoir lire et n'avait donc pas envie d'apprendre. Dès ses 16 ans, elle est partie avant de finir sa scolarité. De temps en temps, elle m'a donné de ses nouvelles, via MSN. Elle a maintenant, au moment où j'écris ces lignes, 19 ans. Elle écrit beaucoup mieux et a fait d'énormes progrès en lecture. On peut dire qu'elle

lit couramment. Après le collège, elle a fait plusieurs petits boulots et a même tenté sa chance pour devenir actrice. Elle s'est rendu compte qu'elle avait besoin de savoir lire à ce moment-là. Ainsi, en très peu de temps, elle a comblé, seule et avec l'aide de ses parents, son retard.

Des exemples comme cela, il y en a un certain nombre. Georges Lapassade, psychosociologue, racontait une expérience similaire, qui se déroulait dans un autre pays. Il expliquait le lien existant entre apprentissages et nécessité sociale chez des fermiers de l'île de Mindoro, aux Philippines. « Les Hanunoo reçoivent une formation informelle pour apprendre à lire et écrire, et, en fait, jusqu'à leur puberté ne sont pas intéressés par l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Chez les Hanunoo, la langue écrite et la lecture ne sont presque qu'utilisées pour courtiser, et au moment de la puberté les adolescents travaillent assidûment afin d'apprendre à écrire, jusqu'à ce qu'ils puissent graver des chansons sur des cylindres de bambou pour entretenir une vie amoureuse active. Ils achèvent alors leur alphabétisation en quelques mois.[4] »

Au bout de quatre années de SEGPA, la plupart des élèves aspirent à une seule chose : quitter le collège. Et ils sont de plus en plus nombreux à ne pas attendre la fin de la classe de troisième. Ils partent dès qu'ils ont 16 ans. Pour en avoir croisé dans les rues d'Annecy, je sais que le devenir de ces anciens élèves est souvent très incertain. La plupart, trop jeunes pour la majorité des employeurs, restent dans leur famille, tandis qu'une minorité arrive péniblement à vivre de petits boulots précaires ou grâce aux aides sociales de l'Etat. D'autres finissent même en prison… L'école restera malgré tout, pour ces élèves, sortis ou non du système scolaire, un lieu principal d'acquisition des savoirs, même si la grande majorité des élèves quittent la SEGPA avec un petit niveau scolaire, correspondant à peu près à une classe de sixième générale. Un bagage scolaire un peu léger face à la demande actuelle de notre société cognitive.

Ma recherche a comme point de départ une réflexion pour savoir comment impliquer davantage les élèves de SEGPA dans leur formation. Ces jeunes présentent comme caractéristiques communes de rejeter majoritairement les apprentissages formels. Ils refusent souvent de travailler, de s'engager et vont jusqu'à faire de la résistance scolaire. Il m'est apparu très rapidement qu'une autre forme pédagogique était nécessaire pour entraîner un changement de posture par rapport aux apprentissages. Pour cela, je me suis tourné vers la pédagogie autogestionnaire. J'ai mis en place divers dispositifs comme les ceintures de couleur[5], les conseils[6], les « quoi de neuf ?[7] », les métiers[8], les recherches autonomes[9] ou

[4] Georges Lapassade, *Ethnographie de l'école*, document libre, non daté et non relié, p. 76.
[5] Les ceintures de couleur sont utilisées en pédagogie institutionnelle. C'est un outil qui s'inspire des ceintures de judo. Le contenu d'une matière est ainsi découpé de façon progressive en 7 parties.
[6] Les conseils, mis en place à l'origine par Freinet, sont des réunions hebdomadaires avec l'enseignant et les élèves.
[7] Les « Quoi de neuf ? », utilisés en pédagogie institutionnelle, sont des temps de paroles libres proposés aux élèves.
[8] Les métiers offrent la possibilité à chaque élève de tenir un rôle en s'impliquant directement par la prise de responsabilités.
[9] Les recherches autonomes sont à l'initiative des élèves. Chacun peut ainsi faire la recherche dans laquelle il souhaite s'investir. Ex : comment fabriquer du fromage ?

encore le libre choix des apprentissages[10]. Tous ces dispositifs ont pour vocation de favoriser chez les apprenants une posture autodidacte. C'est-à-dire de s'instruire, d'aller chercher le savoir par soi-même et de développer le travail autonome. L'idée sous-jacente étant de dire que l'on apprend mieux par soi-même. Cette posture initiée ou amplifiée en classe leur servira ensuite tout au long de leur vie pour être un minimum autonome dans leur quotidien d'adulte et faire face aux nouvelles exigences d'apprentissage.

Si je suis convaincu qu'il est indispensable et possible de développer, en milieu scolaire, un apprentissage à l'autodidaxie, se pose immédiatement la question de sa réalisation et de son application. En tant que fonctionnaire, on est tenu de suivre un programme, même en SEGPA. On ne peut pas faire ce que l'on veut même si une certaine souplesse existe dans ce type de structure. Heureusement, on trouve maintenant dans les derniers textes officiels quelques références à l'autonomie et à l'autoformation des élèves. Cependant cette demande institutionnelle donne rarement lieu à un apprentissage permanent et concret. Il est encore bien trop souvent déconnecté de la réalité et coupé de la vie au lieu d'être ouvert sur la société. Il me semble primordial de développer des situations d'apprentissage réelles plutôt que des situations artificielles en milieu clos. L'autodidaxie doit se vivre au quotidien et non une fois par semaine dans un emploi du temps précis, coincée entre deux matières. C'est pourquoi, la thèse que je défends aujourd'hui, est de dire que l'autogestion pédagogique est une forme bien adaptée pour développer une posture autodidacte. Cette pédagogie ne devrait pas rester l'apanage des seuls élèves de SEGPA, de telles initiatives bénéficieraient à tous les acteurs. Cependant, ces jeunes, exclus du système scolaire ordinaire, en ont besoin plus que les autres.

Ma recherche s'inscrit principalement dans la lutte contre l'échec scolaire et l'exclusion. À mon niveau, je ne peux agir que sur les institutions internes, pour reprendre un terme de Georges Lapassade (1965, Réed. 2006, p. 169). Je ne peux en rien modifier la politique éducative du gouvernement et je ne peux changer la dotation en ressources. Or d'après une étude récente de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique) (Field, 2008), ces deux facteurs jouent un rôle déterminant dans l'équité de l'éducation. Mais il existe fort heureusement, un troisième facteur analysé par l'OCDE et d'autres auteurs comme Stéphane Bonnéry (2007) sur lequel, je peux pleinement agir : les pratiques de classes. C'est donc sur ces dernières que ma recherche s'inscrit.

A travers cette recherche, je souhaite participer à une meilleure compréhension de l'autodidaxie en milieu scolaire. Les jeunes d'aujourd'hui aspirent à plus d'autonomie, de responsabilité et de liberté (Galland 1984, 1991, 2012 ; CREDOC, 2012). Ils sont intéressés par une autre manière d'apprendre, plus centrée sur leurs passions et centres d'intérêts. Les pratiques diversifiées d'autogestion, visant à développer une posture d'apprenants autodidactes, sont une voie d'accès pour répondre aux besoins des jeunes de notre temps et à notre société cognitive. Je pense que les apprentissages autodidactes doivent se révéler plus

[10] Ici, l'élève choisit l'apprentissage qu'il souhaite mener sur une période donnée. Exemple : apprendre à faire une soustraction.

efficaces qu'un enseignement traditionnel. C'est l'idée que l'on apprend mieux par soi-même et d'autant plus si on a le choix de ses apprentissages. L'apprenant autodidacte se livre à des apprentissages autogérés et l'autogestion favorise une posture autodidacte. Autogestion et autodidaxie sont en relations étroites.

Il existe à ce jour de nombreux travaux de recherche sur l'autodidaxie et dans une moindre mesure sur l'autogestion pédagogique. Cependant, l'autodidaxie est rarement traitée sous l'angle pédagogique. Je vais explorer les effets d'une pédagogie autogestionnaire dans le développement d'une posture autodidacte auprès d'adolescents en grande difficulté et en échec, scolarisés en classe de SEGPA. Je m'inscris volontairement dans le droit prolongement de Condorcet qui, dans son projet ambitieux d'organisation de l'instruction publique, voyait en l'école un moyen de former à une posture autodidacte tous les citoyens et en particulier celles et ceux qui n'avaient pas dans leur environnement les ressources d'accompagnement pédagogique nécessaires. L'autodidaxie est valorisée chez Condorcet comme une forme particulière d'apprentissage que l'on peut développer au sein de l'école, comme un mode universel d'apprentissage. L'école doit *apprendre à apprendre* à chaque citoyen pour se former tout au long de la vie et le maître doit être un accompagnateur de ce processus.

En abordant l'autodidaxie sous l'angle pédagogique, à travers l'autogestion, l'objet de ma thèse s'attachera précisément à étudier et présenter en quoi et comment des dispositifs d'autogestion pédagogique peuvent contribuer à favoriser une posture autodidacte, notamment chez des élèves orientés au collège en classe de SEGPA. Se posent alors les questions de l'apprentissage à l'autodidaxie et de son accompagnement. Mon hypothèse principale de travail est de dire que l'autogestion pédagogique peut contribuer à favoriser chez l'élève une transformation de son rapport au savoir et à l'apprentissage, susceptible de développer une posture autodidacte. Mais comment évaluer les effets de cette posture autodidacte ?

Plusieurs méthodologies sont utilisées dans cette recherche. La première a été de retracer régulièrement dans un journal de recherche mes différentes observations. J'ai décrit les différents dispositifs mis en place et les réactions des apprenants. J'ai suivi également l'évolution des notes pour voir s'il existait une corrélation entre réussite scolaire et autodidaxie. Cependant si l'amélioration des performances scolaires est un des effets d'une posture autodidacte, elle reste difficile à observer car cela se joue bien souvent sur une autre temporalité, sur du long terme. Les autres méthodologies concernent directement les usagers. J'ai fait des entretiens collectifs semi-directifs pour avoir un retour sur expériences. Sur 6 ans, environ 70 élèves sont venus expérimenter ces dispositifs d'une façon régulière en sixième et d'une façon beaucoup plus sporadique les années suivantes. Une vingtaine d'entretiens avec des élèves qui réussissent et d'autres qui ne réussissent pas scolairement ont été faits. J'ai utilisé ensuite un questionnaire pour étudier les comportements, les profils et les pratiques autodidactes des élèves et les bilans de savoir ou de l'apprendre de Bernard Charlot pour cerner le rapport que l'élève entretient avec le savoir.

Chaque thèse constitue un document unique et personnel. La mienne n'y échappe pas. Je peux parler de singularité et d'originalité de ce travail de recherche. La première est celle de son objet d'étude : l'autogestion pédagogique comme soutien et support collectif à un engagement individuel. La seconde concerne le terrain et l'importance accordée à celui-ci : une SEGPA située sur la commune d'Annecy-le-Vieux. La troisième singularité réside dans sa durée : menée pendant six ans, de 2007 à 2013. La dernière se rapporte à ma double position : à la fois observateur et à la fois participant, j'ai écrit une thèse impliquée à partir de mon expérience personnelle de pédagogue.

ORGANISATION DE LA THESE

Pour répondre à ma problématique initiale - en quoi et comment des dispositifs d'autogestion pédagogique peuvent contribuer à favoriser une posture autodidacte, notamment chez des élèves orientés au collège en classe de SEGPA - j'ai organisé cette thèse en quatre parties.

La première partie précise le cadre général de ma recherche pour montrer qu'une pédagogie visant à développer chez l'apprenant une posture autodidacte est à promouvoir. Elle serait un atout précieux dans notre société hypermoderne, complexe et changeante et constituerait un levier particulièrement prometteur dans un contexte de crise des institutions scolaires. Je me suis appuyé sur quatre travaux de recherche. Le premier montre que la connaissance est devenue un enjeu socio-économique important et que face à l'accélération du rythme des innovations, on constate une rapide obsolescence des savoirs. Pour ne pas être exclu de cette société cognitive, le développement d'une posture autodidacte est nécessaire pour s'adapter en permanence. Le second s'intéresse aux études comparatives internationales qui détruisent le mythe d'une école française performante. Le troisième renvoie à la crise profonde que traversent actuellement nos institutions éducatives. L'état de malaise et de souffrance des professeurs et des élèves engendre des deux côtés un certain nombre de problèmes. Le dernier développe l'idée que les jeunes d'aujourd'hui sont différents de ceux d'hier. Ils ont changé. Ils demandent plus de responsabilité et d'autonomie dans leur formation mais l'institution scolaire est restée malheureusement, à bien des égards, trop immuable dans son mode de fonctionnement.

Après avoir décrit le paysage de ma pratique d'enseignant en SEGPA, il importe de repérer et d'expliciter le contexte théorique dans lequel s'inscrit ma recherche. Cette seconde partie a comme objectif de préciser les fondements théoriques des deux concepts centraux sur lesquels ma recherche s'articule : l'autogestion pédagogique et l'autodidaxie. Elle commence par une exploration, dans une perspective historique, des origines de ces deux mouvements afin de retracer leur développement. Puis elle continue par une présentation des principales définitions des concepts d'autogestion et d'autodidaxie proposées par les chercheurs qui y ont recours.

Je n'ai nullement l'ambition ni la prétention d'aborder la totalité des dimensions concernées par l'autogestion et l'autodidaxie. Il s'agit d'identifier les principaux courants et auteurs qui ont permis cette genèse, puis de comprendre le sens donné par les différents théoriciens. On remarque facilement une grande similitude entre ces deux concepts que l'on tend trop souvent à opposer. Le non initié voit simplement en l'autogestion un dispositif collectif et en l'autodidaxie une démarche individuelle. Or l'un et l'autre alternent entre les deux et visent un même objectif : être son propre maître.

Tenter de cerner ces objets complexes que sont l'autogestion et l'autodidaxie implique de passer par différents regards. La multiplicité des regards, tantôt ethnographiques, économiques, historiques, philosophiques, psychologiques, sociologiques… est nécessaire pour appréhender la complexité et avoir une vision étendue sur le sujet. Une approche multiréférentielle[11] est alors fort utile. Je prendrai appui sur Jacques Ardoino. Pour cet auteur, « l'approche multiréférentielle se propose une lecture plurielle de ses objets (pratiques ou théoriques), sous différents angles, impliquant autant de regards spécifiques et de langages, appropriés aux descriptions requises, en fonction de systèmes de références distincts, supposés, reconnus explicitement non-réductibles les uns aux autres, c'est à dire hétérogènes. » (Ardoino, 1993, p. 15).

La seule quête épistémologique des différents travaux sur l'autogestion et l'autodidaxie n'est cependant pas suffisante. Pour l'explorer concrètement, il faut pouvoir l'expérimenter. La troisième partie, consacrée à l'étude de mon terrain d'observation et d'expérimentation, poursuit cet objectif. Dans un premier temps, je centrerai mon observation sur différents moments autogestionnaires que je mène dans mes classes afin de développer une posture autodidacte.

Pour rendre compte de certains phénomènes éducatifs, je m'inscris volontairement dans une démarche d'ethnographie scolaire, « c'est-à-dire l'observation directe, l'interview sous ses différentes formes, l'enquête, la collecte de documents, d'informations de première main, d'objets, d'enregistrements sonores, photographiques ou filmiques. » (Erny, 1981, Réed. 1991, p. 170). Cette démarche accorde une place importante au terrain, ici la SEGPA du collège Evire. Il y a ainsi une alternance entre périodes d'immersion lorsque je suis en classe avec les élèves et moments de distanciation dès que j'écris ou dans certains dispositifs comme le Conseil. Je suis un acteur de terrain qui se transforme en chercheur.

[11] Selon G. Berger, « l'idée de multiréférencialité part, elle, de l'idée que l'objet est effectivement susceptible de traitements multiples, en fonction de ses caractéristiques, mais aussi des modes d'interrogation des différents acteurs, et que cette multiplicité est radicale. Chaque approche, chaque référent est comme la limite de l'autre… ce qui fait donc la spécificité de la multiréférencialité, ce n'est pas la complémentarité, l'addictivité, la visée d'une transparence espérée et donc d'une maîtrise possible, mais l'affirmation d'un deuil nécessaire, de l'impossibilité d'un point de vue de tous les points de vue et l'affirmation de la limitation réciproque des divers champs disciplinaires. Il y a plusieurs champs de références possibles, aucun n'épuise l'objet, aucun surtout ne peut être réduit à un autre champ, ou aucun ne peut être explicatif d'un autre champ. » (Barbier R., 1997, pp. 162-163).

Je suis dans une recherche impliquée qui peut s'apparenter à ce que R. Hess et G. Weigand appellent observateur participant interne.[12] Je vais décrire ce qui se passe dans ces différents moments autogestionnaires que je mets en place dans mes classes de SEGPA pour développer une posture autodidacte. On peut toujours se poser la question de la validité et de la légitimité d'une telle méthodologie qui demande une vigilance constante et une certaine neutralité. On ne cherche pas la mise à distance de l'objet. « Dans cette approche, contrairement à d'autres, est privilégiée non la mise à distance de l'objet, mais, au contraire, l'imprégnation de l'observateur par cet objet. La « participation » du chercheur est ici essentielle, son implication est au centre du processus d'observation. Sachant qu'il n'est possible de bien décrire l'action sociale que si elle est « comprise » de l'intérieur […]. » (Philip, 2012, p. 209). L'observateur doit donc « être présent dans la situation pour la vivre en même temps que les observés […]. » (Philip, ibid.). Dans le même registre, la neutralité et l'extériorité de l'observateur impliqué ne sont que des illusions. Ce que rappelle Edgar Morin : « Ce n'est pas l'objet moins nous, mais l'objet vu et observé, co-produit par nous. Notre monde fait partie de notre vision du monde, laquelle fait partie de notre monde. C'est-à-dire que la connaissance la plus physique ne saurait être dissociée d'un sujet connaissant, enraciné dans une culture et dans une histoire. » (Morin, 1994, p. 91). Ce qui signifie que l'observation n'est perçue qu'à travers mes propres filtres, mes représentations personnelles et que je risque de percevoir uniquement ce qui fait sens pour moi et qui conforte ma recherche.

Pour éviter le point de vue unique, j'avais souhaité inviter, ponctuellement, quelques observateurs dans mes classes afin de croiser les regards. Cependant, j'ai vite constaté qu'il est difficile de trouver des chercheurs ou simplement des personnes intéressées et disponibles pour venir voir ce qui se passe en SEGPA. Soit ce type de structure pédagogique n'intéressait pas, soit les personnes travaillaient sur les mêmes créneaux horaires que ceux du collège ou aucune suite n'était donnée à mes demandes. Du coup, ma démarche résulte essentiellement d'un travail individuel. Ainsi, je ne suis pas dans le schéma classique scientifique de preuves objectives, irréfutables et quantitatives à fournir pour prouver le bien-fondé de mes affirmations. Je vais plutôt avancer des arguments et des preuves empiriques pour apporter une contribution à l'éclairage de mon objet de recherche. Cependant, en plus de ma propre observation, mon travail s'appuie sur un questionnaire, un bilan de savoir et des entretiens avec les usagers.

Mon observation passe par une étape de collecte de données dans un journal de recherche. L'entrée dans la recherche est aussi une entrée dans l'écriture. L'écriture devient centrale. J'écris mon journal en situation, c'est-à-dire pendant la classe ou sitôt après le déroulement de chaque journée, afin de garder une trace écrite la plus fidèle possible. J'ai découvert la pratique du journal avec Remi Hess, professeur et éminent spécialiste et praticien en ce domaine, lors de ma reprise d'études à Paris 8. Pendant trois années, avec lui, j'ai tenu différents journaux : de lecture, de classe, pédagogique et de recherche. J'ai eu également l'occasion de parcourir quelques-uns de ses journaux, de lui taper son journal de danse de

[12] « L'observateur participant interne est un chercheur qui a d'abord été « acteur » sur un terrain où il exerçait - et où, dans certain cas, il exerce toujours une fonction. L'observateur participant interne doit, à partir d'un rôle permanent et statutaire d'acteur, accéder au rôle de chercheur. » (Hess & Weigand, 2006, p. 21).

2007 à 2010 et son journal pédagogique de 2009. Ce dernier faisait près de 900 pages. Remi Hess ou encore Raymond Fonvieille, autre grand pédagogue, ont écrit de nombreux livres grâce à leurs journaux. J'ai continué cette pratique encore trois années de suite pour ma thèse.

La technique du journal de recherche est un instrument de travail, un outil réflexif au service d'une pratique professionnelle. Il peut également devenir un véritable outil clinique en permettant de suivre les progrès et les difficultés d'un élève et de comprendre son comportement. Un court passage d'un livre de Remi Hess sur le sujet donnera un aperçu bien plus complet sur l'utilité et les fonctions du journal : « Tenir un journal est une pratique fort ancienne, une forme de recueil de données, que celui qui s'y livre utilise pour rassembler, au jour le jour, des notes et des réflexions sur son vécu, les idées qui lui viennent, ses rencontres, ses observations… Il est un outil efficace pour celui qui veut comprendre sa pratique, la réfléchir, l'organiser. L'objectif du journal est de garder une mémoire, pour soi-même ou pour les autres, d'une pensée qui se forme au quotidien dans la succession des observations et des réflexions. » (Hess, 1998, p. 1). La pédagogie institutionnelle utilisera beaucoup cette technique pour en tirer des monographies d'élèves.

Je n'hésiterai pas à mettre dans ma thèse quelques extraits plus ou moins longs de mon journal de recherche, en taille de police plus petite, pour appuyer un point théorique ou en dégager une analyse pertinente. Ces extraits de journaux permettront de suivre quelques élèves en particulier à différents moments et dans divers dispositifs afin de voir comment ils investissent ces derniers.

L'analyse qui suivra, s'appuiera sur la théorie tripolaire de la formation de Gaston Pineau (2000, p. 177) pour montrer que l'apprenant souhaitant développer une posture autodidacte va utiliser toutes les ressources à sa disposition pour se réaliser. Ainsi l'ensemble des dispositifs sera considéré dans sa triple composante auto (dimension individuelle), hétéro (dimension sociale) et éco (dimension environnementale).

Au-delà de cette approche, émerge l'idée qu'il n'est pas forcément besoin de révolutionner le cadre institutionnel mais qu'à l'intérieur de ce dernier, un certain aménagement est possible pour des pratiques autodidactiques diversifiées conduisant à développer une volonté et capacité à se former en permanence. En m'appuyant sur ma recherche et sur d'autres expériences d'autodidaxie, cette quatrième et dernière partie sera consacrée à une réflexion générale des transformations et des implications que cette pédagogie pourrait apporter au-delà de son application dans le seul champ scolaire. Cette partie souhaite ainsi aborder les différents enjeux d'une démarche d'autodidaxie dans une praxis quotidienne.

A la fin, le lecteur trouvera une table récapitulant les nombreux sigles utilisés dans cette thèse et des annexes venant étayer cette recherche.

Première partie :

Entre autogestion et autodidaxie dans la classe

« Ayant plutôt envie de faire de lui un homme habile qu'un homme savant, je voudrais aussi qu'il fût soucieux de lui choisir un guide qui eût plutôt la tête bien faite que bien pleine et qu'on exigeât chez celui-ci les deux qualités, mais plus la valeur morale et l'intelligence que la science […]. »

(Montaigne, 1580, Réed. 2009, Livre I, chapitre XXVI, pp. 183-184).

« On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est. »

(Jaurès, 1910, Réed. 1964, pp. 126-127).

« Le plus difficile en classe c'est qu'on ne peut pas dire ce que l'on sait mais seulement ce que l'on doit savoir... C'est pour ça que je préfère ne rien savoir ! Comme ça c'est plus simple, je suis sûr de ne pas me tromper ! »

(Salomé, 1991, p. 32).

1.1 MON EXPERIENCE

1.1.1 L'autodidaxie dans mon histoire de vie

Je fais le choix de commencer cette première partie par un bref témoignage de mon histoire personnelle. Me raconter me permet de mettre du sens à mon expérience et de comprendre, par une prise de conscience, un de mes modes privilégiés d'appropriation du savoir : l'autodidaxie. « Le travail biographique a pour objet de faire produire au sujet l'expertise de son histoire de formation et de ses modes d'appropriation du savoir et de le rendre conscient de son potentiel d'auto-transformation et d'auto-orientation. » (Delory-Momberger, 2003, pp. 76-77).

Mon intérêt pour l'autodidaxie est très ancien et occupe une place importante dans mon parcours à différents moments de ma vie. L'autodidaxie est liée à la fois à mon expérience personnelle et professionnelle pour aboutir à l'autodidaxie dans ma posture de chercheur. Je peux déceler dans mon histoire de vie quatre moments fondateurs et révélateurs de cette forme d'apprentissage qui concerne tant des savoirs savants que des savoir-faire et savoir-être. Du plus récent au plus ancien, qui est aussi du plus intentionnel au moins intentionnel, je peux citer : ma reprise d'études, mon métier d'enseignant, mon milieu familial et mon enfance.

J'ai découvert les bases théoriques de l'autodidaxie lors de ma reprise d'études, à distance, en sciences de l'éducation, à l'université de Paris 8. Le séminaire d'Hélène Bézille, alors professeur en master 1, était principalement axé sur ce concept. Son cours de 2008, était intitulé : *L'informel dans l'éducation tout au long de la vie*. À travers les neuf séquences, l'autodidaxie apparaissait très rapidement et était considérée comme une forme sociale d'apprentissage informel. De nombreux travaux et auteurs tels Carré, Condorcet, Dewey, Freire, Illich, Tough, Tremblay étaient cités et les débats sur cette forme d'apprentissage étaient restitués dans leur contexte historique.

Loin de rester seulement une théorie, l'autodidaxie était également mise en pratique à l'université de Paris 8, à travers l'enseignement à distance. La forme organisationnelle était d'emblée basée sur l'autodidaxie. Dans le cas de l'IED (Institut d'Enseignement à Distance), l'autodidaxie peut se définir par bien des particularités. La première, qui rencontre effectivement le plus de succès, est celle d'un véritable enseignement à distance. Ce qui sous-entend que même les devoirs de validation se font à distance et non sur table comme c'est le cas habituellement. Autre particularité de cette université : le choix des enseignements. L'étudiant peut construire son propre parcours en choisissant les différents cours qu'il souhaite suivre. Le choix est parfois un peu trop restreint mais chacun peut sélectionner ce qu'il a vraiment envie d'apprendre. Ensuite, il faut savoir faire preuve d'un minimum de compétence et d'autodidaxie pour aller chercher la bonne information au bon endroit.

De toute façon même si on apprend tout seul, on n'est jamais seul face au savoir. L'étudiant peut utiliser les forums pour demander de l'aide et pour puiser des informations.

Les enseignants et les tuteurs sont également là pour accompagner chacun. Les cours, les livres, Internet et d'autres supports sont une véritable mine d'informations et de richesses. L'autodidacte d'aujourd'hui a bien plus de chance d'apprendre vite et mieux qu'autrefois et d'être au courant de ce qui se fait aujourd'hui. Une véritable communauté existe dans tous les domaines et il est important de connaître sa communauté de référence, sa communauté de pratique. La difficulté réside parfois à trouver l'information car certaines personnes refusent ou sont réticentes à partager leurs savoirs. « La peur de partager ses savoirs devient pour eux synonyme de perte de pouvoirs donc s'assimile à un danger de déstabilisation personnelle. » (Le Meur, 1998, p. 72). Effectivement celui qui détient le savoir, l'information, détient une certaine forme de pouvoir.

La particularité d'un enseignement en ligne permet de développer tout le potentiel et les compétences nécessaires pour être autodidacte. Cela est presque une obligation sous peine de ne pouvoir suivre et réussir la formation. Le cours qui est mis en ligne par un professeur contient souvent un certain nombre de concepts et de mots inconnus. Si l'étudiant veut vraiment comprendre et s'approprier le contenu du cours, il est indispensable qu'il fasse preuve d'un minimum d'autodidaxie.

L'étudiant à distance doit aller chercher par lui-même la réponse à ses questions. Il n'y a plus, contrairement à un cours en présentiel, un enseignant à disposition en quasi permanence. Là, quand je prenais connaissance du cours, l'enseignant n'était pas là. Il avait déposé son cours depuis un moment. Face au contenu, j'étais plutôt seul et certains cours étaient plus ardus que d'autres. J'ai souvenir que tout ce qui avait trait à la psychanalyse me demandait de gros efforts car le vocabulaire employé m'était vraiment nouveau. Je n'avais personne dans mon entourage qui aurait pu m'expliquer ce que je ne comprenais pas. Il me fallait chercher par moi-même les réponses. Les différents forums étaient naturellement une aide précieuse. On pouvait à tout moment poser une question mais parfois celle-ci restait lettre morte et personne ne répondait. Il me fallait alors replonger dans la lecture du cours ou continuer les autres chapitres qui apportaient souvent un éclairage supplémentaire. Les diverses lectures données en référence me permettaient d'approfondir un point particulier de ma réflexion. Les trois années, passées à l'université de Paris 8, ont été ainsi très formatrices pour développer ma posture autodidacte.

La poursuite de mes études à Paris 12 m'a demandé d'amplifier cette posture. Le chercheur est obligé de faire preuve d'autodidaxie. Dans une thèse, il faut aller chercher là où personne n'est encore allé. On est autodidacte lorsque l'on est sur un domaine inexploré. On doit faire preuve d'innovation, produire quelque chose d'inédit. On cherche en autodidacte. Après son œuvre, le paysage ne sera plus le même qu'avant. Le chercheur est beaucoup plus livré à lui-même pendant les trois années de thèse. Heureusement, un dispositif d'accompagnement existait. Ma directrice, Hélène Bézille, organisait chaque année, pour tous ses doctorants, trois journées de regroupement à Paris. Elle était disponible, à d'autres moments, pour nous accompagner individuellement. Elle avait mis en place une plate-forme à distance pour que les doctorants puissent mutualiser leurs ressources. Je pouvais également la contacter via Skype pour discuter en vidéoconférence. Mais en dehors de tout cela, il fallait

bien me débrouiller par moi-même pour effectuer le travail de recherche et me former en fonction des besoins. Autant quand j'étais jeune, je n'étais pas conscient de mon autodidaxie, là, il me fallait absolument la développer et la mettre en pratique. Je n'étais pas spécialement expert en entretien, en observation impliquée ou encore en psychosociologie. Il m'a fallu acquérir les rudiments nécessaires pour mener à bien ma recherche. Outre l'aspect méthodologique, l'approche épistémologique m'a demandé la même posture autodidacte. Il m'a fallu, par exemple, pour écrire les chapitres sur l'autodidaxie repérer les auteurs majeurs et trouver une bibliographie conséquente pour faire le tour du sujet. Être autodidacte, c'est bien souvent se former sur le tas.

Cette posture autodidacte avait trouvé auparavant un terreau favorable dans mon activité professionnelle. Mon métier d'enseignant m'avait contraint à me former en permanence dans des disciplines que je ne maîtrisais pas et parfois que je ne connaissais nullement mais que je devais enseigner. Ce n'est pas parce que les textes affirment que l'instituteur est polyvalent et doit donc tout enseigner que je suis capable de le faire. Comment devenir professeur de SVT, de musique ou d'arts plastiques sans y avoir été préparé ? Il m'a souvent fallu faire preuve d'autodidaxie pour me former et combler mes lacunes. Il y avait parfois des décalages énormes entre mes qualifications et les réalités professionnelles. Ce n'est pas la formation continue, faible dans l'ensemble, qui m'a permis de les réduire. Par exemple à l'EREA des Pennes Mirabeau, au nord de Marseille, où j'ai enseigné de 2000 à 2004, les élèves de CAP avaient au programme de l'ECJS (Education Civique Juridique et Sociale). Je ne connaissais pratiquement rien à cette matière et les textes étaient plutôt vagues. Il m'a fallu acheter rapidement quelques livres sur le sujet pour avoir un support et voir de quoi il en retournait. J'ai fait ce que j'ai pu et finalement cela s'est bien passé. J'ai même présenté une séance d'ECJS pour l'obtention de mon CAPSAIS.

Lorsque j'enseignais les mathématiques au même endroit, il y avait des parties du programme comme les statistiques ou les calculs financiers que je n'avais jamais traitées lors de ma scolarité. Il a bien fallu que je les maîtrise au moins partiellement avant de commencer une séquence de travail. J'ai lu de nouveau quelques livres, consulté des sites sur Internet et j'ai demandé de temps en temps des explications supplémentaires à des PLP (Professeur de Lycée Professionnel) de mathématiques qui avaient un bien meilleur niveau de connaissance que le mien. Heureusement que j'ai fait un peu d'études scientifiques et que les maths ne me posent pas de problème particulier car à l'EREA, je devais enseigner cette matière plusieurs heures par jour, j'étais considéré comme un professeur de mathématiques. Il est d'autant plus difficile d'apprendre par soi-même que le sujet ne nous intéresse pas et qu'il est éloigné de nos centres d'intérêts. Ici, en l'occurrence, les statistiques ne m'intéressaient nullement, je n'en avais aucun intérêt personnel. Ainsi, d'une année sur l'autre, j'oubliais presque tout et il me fallait reprendre pratiquement à zéro à chaque fois. La formation permanente est quasi inexistante dans l'enseignement, c'est à chacun d'assurer sa maintenance intellectuelle pour mettre à jour ses connaissances.

L'autodidaxie m'a servi pour l'obtention du CAPSAIS, diplôme permettant d'enseigner avec des adolescents en difficulté scolaire. C'est un examen qui se déroule en

trois parties. Généralement, les candidats partent un an en formation puis passent les deux premières épreuves. La troisième se déroulant l'année suivante, en classe spécialisée. J'ai choisi de me présenter en candidat libre à ces trois épreuves et d'en passer une par année. L'autodidaxie devient la seule formule possible quand on fait le choix de ne pas partir en formation et que l'on souhaite obtenir un diplôme. La première partie de l'examen consistait en une épreuve écrite de législation. Il fallait connaître tous les textes fondateurs et actuels sur le handicap et l'adaptation scolaire. En demandant aux collèges de l'EREA qui étaient tous partis en formation, ils me conseillèrent de me procurer un livre. Une collègue me prêta le sien et je surlignais les mêmes phrases à connaître. J'appris de cette manière le contenu des différents textes ainsi que les dates. J'obtins 11/20. Je pensais obtenir beaucoup plus car le jour de l'épreuve, j'avais écrit 12 pages et je connaissais par cœur tous les textes. L'année suivante, je passais la seconde épreuve, une épreuve orale. Elle était composée d'un dossier à présenter et d'une question tirée au sort sur le champ spécialisé des adolescents en difficulté. J'obtins 17/20. La dernière année, le jury venu m'inspecter pour cette dernière partie du CAPSAIS m'attribua la note 16/20. Un membre du jury me glissa ensuite à l'oreille que mes deux séances méritaient facilement 18/20 mais comme je présentais ce diplôme en candidat libre, il n'était pas décent que j'ai plus que les candidats sortant d'un an de formation…

Je suis originaire de Reims et quand j'étais enfant, mes parents nous emmenaient souvent, mes sœurs, mon frère et moi, en balade dans les champs, les bois et les vignes. À cette époque, il était courant de trouver dans cette région crayeuse une quantité impressionnante de fossiles à même le sol. Pas la peine de retourner quantité de roches, les fossiles étaient là, bien en évidence, au détour d'un chemin, posés à même le sol. Il suffisait de se baisser pour les ramasser. Pendant des années, j'ai collecté ainsi des kilos de fossiles. Maintenant c'est fini, lorsque j'arpente les mêmes chemins avec ma fille qui souhaitait devenir géologue ou paléontologue, je ne trouve plus grand-chose, juste quelques débris ou des fossiles abîmés. Enfant, je me suis passionné pour ces vestiges du passé et on m'offrait souvent à mon anniversaire et Noël des livres sur le sujet. Grâce à eux, j'avais pu identifier les pièces de ma collection et j'étais pratiquement incollable sur le sujet.

Mes parents m'ont permis de développer une posture autodidacte. Dans une certaine mesure, je leur suis reconnaissant. Ils m'ont aidé et poussé dans cette voie mais d'une façon tout à fait involontaire. Mes parents n'ont guère fait d'études. Leurs connaissances étaient surtout pratiques et face à mes questions, ils n'avaient pas les compétences pour me répondre ou m'accompagner. Et puis, à cette époque, les enfants étaient un peu livrés à eux-mêmes. On était quatre enfants dans la famille et mes deux parents travaillaient. Ils n'avaient pas tellement le temps de s'occuper de nous. Cet abandon relatif a été profitable car j'ai eu à apprendre très tôt par moi-même. J'ai dû me débrouiller, seul, tantôt par obligation et tantôt par plaisir. Cela me semblait bien naturel d'apprendre par moi-même même si parfois un coup de main n'aurait pas été de refus car on commet des erreurs. Par exemple, mon père n'était pas spécialement content de me voir utiliser ses précieux ciseaux à bois comme tournevis pour démonter ou entretenir mon vélo. Heureusement qu'il y avait d'autres jeunes dans mon quartier pour m'aider dans certaines tâches. Tous n'étaient pas forcément sympathiques mais je me rappelle très bien d'un adolescent, un peu plus âgé qui, avec une patience et une

gentillesse infinies, m'avait montré comment démonter certaines parties de mon vélo pour le nettoyer. Sa générosité m'a toujours étonné, qu'il en soit remercié ici…

Bien avant cela, dans mon enfance, j'ai été passionné par certains domaines dans lesquels j'ai appris tout seul, enfin grâce à des livres ou à d'autres personnes. Ainsi je me suis intéressé aux minéraux, à l'astronomie ou encore aux échecs. Beaucoup de savoirs s'acquièrent d'une façon toute naturelle sans avoir l'impression de les apprendre et sans faire un quelconque effort. Le fait d'enfermer le savoir dans une institution tue trop souvent l'envie de savoir. Le résultat peut avoir un effet contraire à celui recherché. Tout dépend de la forme organisationnelle. Ma passion pour l'astronomie est venue toute seule. Le ciel étoilé par un soir d'été est un spectacle magnifique à contempler et nous fait poser d'innombrables questions existentielles. Je demandais des livres d'astronomie comme cadeaux pour identifier les constellations et percer les secrets de l'infiniment grand.

Ma sœur ainée m'a offert un jour une lunette astronomique en revenant d'Allemagne où elle était jeune fille au pair. Cet instrument m'a permis de distinguer encore plus d'objets de cette voûte céleste. J'ai pu alors observer avec plus de précisions les cratères de la lune, quelques planètes et leurs satellites, des galaxies ou encore les taches solaires par projection. Mon autre sœur m'offrit la première Encyclopédia Universalis d'astronomie. J'ai pu maintenir et amplifier mon intérêt pour l'astronomie en m'inscrivant au club d'astronomie du collège qui venait de se mettre en place. Le responsable de ce club, un professeur de physique, a su nous transmettre sa passion et il était particulièrement à l'écoute de nos envies. Avec son aide, on a pu construire une lunette astronomique et un planisphère céleste. Il était simplement là pour nous aider, pour nous accompagner dans nos projets. Par la suite, j'ai continué cette passion en faisant de l'astrophotographie, en achetant des livres spécialisés et des logiciels, en suivant des stages puis en préparant un diplôme universitaire d'astrophysique.

Mon rapport à l'autodidaxie est un rapport à la réussite. Ce que j'ai entrepris dans une telle posture a été généralement couronné de succès. Je suis plus proche du self-made-man que de l'autodidacte. Il y a une confusion fréquente entre ces deux termes. Or, il y a une différence notable entre *l'autodidacte* et le *self-made-man*. Si les deux termes sont proches, ce qui les sépare c'est la réussite. Cette condition n'est pas contenue dans la définition de l'autodidacte. Celui-ci ne réussit pas forcément ce qu'il entreprend. Ce qui fait dire à P. Cyrot que « si un *self-made-man* est par nature un autodidacte, tous les autodidactes ne sont pas forcément des *self-made-men*. » (Cyrot, 2006, p. 184).

Ainsi à l'origine de ma recherche sur l'autodidaxie se côtoient différents moments clés de ma vie. Si au départ ce mode d'apprentissage est loin d'être intentionnel, ce n'est plus du tout le cas maintenant. « Plus notre scolarité se prolonge, plus fortes se font les incitations à diriger nous-mêmes notre apprentissage. » (Mezirow, 2001, p. 21).

1.1.2 Y a-t-il un regain d'intérêt autour de l'autodidaxie ?

On considère souvent et à juste titre l'autodidaxie comme la plus ancienne forme d'apprentissage. Apprendre par soi-même a été une stratégie usitée depuis toujours par tout type de personne. En ces temps reculés où le savoir n'était pas institutionnalisé, il était nécessaire d'apprendre par soi-même. Cela se faisait naturellement. On apprenait en tout lieu et à chaque instant, en voyageant, en échangeant, en travaillant. La relation au savoir était liée à la relation aux autres. Apprendre était chose aisée pour les classes sociales privilégiées qui disposaient d'un environnement adéquat. Cette autodidaxie, qualifiée d'*aristocratique* par l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture), (1979) car choisie par l'individu, était très minoritaire dans la population. Il en était tout autrement pour les classes populaires. Un ouvrier avait rarement les moyens de suivre une formation et les institutions d'éducation pour adultes étaient fort rares. Il devait donc apprendre par lui-même pour son avancement social et personnel. Il devait ainsi compenser seul son manque de savoirs. C'est pourquoi on a appelé *autodidaxie prolétarienne ou compensatoire* (UNESCO, ibid.) ce type d'apprentissage autonome quand la scolarisation et les formations étaient quasi inexistantes et que l'autodidaxie devenait de fait le seul recours possible. Elle était imposée par les conditions de vie.

On peut se demander en quoi il est utile à notre époque de s'intéresser à l'autodidaxie puisque les jeunes sont soumis, depuis longtemps, à l'obligation d'instruction de six à seize ans ; que la formation permanente existe sous de nombreuses formes et que des outils comme Internet permettent d'apporter un savoir à domicile ? Quatre raisons essentielles peuvent expliquer la survie de cette forme d'apprentissage et son retour, tant dans les discours que dans les pratiques.

La première raison se trouve du côté des recherches actuelles sur les apprentissages qui arrivent à plusieurs conclusions majeures intéressantes. La principale concerne le poids et la place prépondérante des apprentissages informels et des activités autodidactiques. Le chercheur américain Allen Tough mentionne que l'apprentissage se fait à 80 % de façon informelle. (Brougère & Bézille, 2007, pp. 117-160). Au Québec, un sondage de la Commission d'étude sur la formation des adultes de 1982 démontre que les activités autodidactiques sont les plus importantes (Tremblay & Balleux, 1995, p. 151). Ainsi les apprentissages formels constituent une faible partie de nos savoirs et les institutions scolaires n'ont qu'un rôle relatif dans les processus d'apprentissages.

D'autres auteurs comme Morgan McCall, Robert W. Eichinger et Michael M. Lombardo de l'équipe de l'université de Princeton donnent même le score de 90 % d'apprentissage informel. Ces chercheurs ont développé le modèle 70/20/10 de l'apprentissage. Ils ont montré que le développement de nos compétences et l'acquisition des connaissances se faisaient à 70 % par l'activité et l'expérience, 20 % par les contacts et les interactions avec les autres et 10 % par la formation formelle. L'essentiel de notre savoir provient donc d'apprentissages informels. La métaphore de l'iceberg des apprentissages

illustre très bien les propos. Les apprentissages informels semblent invisibles et pourtant cette part cachée est importante et représente la majorité de nos acquis.

Ces recherches pourraient être un plaidoyer en faveur des apprentissages informels à l'école. L'informel devrait venir nourrir le formel et ne pas se contenter de se développer à l'extérieur de l'école. De tels travaux remettent en question la forme actuelle des apprentissages scolaires mais ils ne sont pas pris en compte. On privilégie toujours le contenu au lieu de structurer l'apprentissage autour de l'expérience, des relations entre pairs ou encore de l'autonomie. « Toutes les recherches montrent en effet que la part de l'apprentissage autonome devient de plus en plus importante au cours d'une vie, et qu'elle est bien supérieure à la part de formation reçue. » (Galvani, 2001, p. 41).

Ces recherches attestent que malgré la scolarisation de masse, l'autodidaxie « n'a aucunement disparu, n'a aucunement été "éradiquée" par la montée en puissance des systèmes éducatifs, mais continue d'exister après avoir subi de profondes mutations dans son existence même […]. » (Verrier, 1999, p. 4). L'autodidaxie, que certains considèrent comme « une formule éducative primitive, rigoureusement *antérieure* à l'avènement des systèmes éducatifs et qui était - ou est - vouée à disparaître à sa suite » (Frijhoff, 1996, p. 6), est toujours présente. Pendant longtemps on a privilégié les formes institutionnalisées d'éducation au détriment de la formation individuelle et autonome mais malgré l'obligation d'instruction, l'autodidaxie existe toujours. La forme a simplement changé.

Autrefois, seules les classes aisées pouvaient se permettre ce type d'apprentissage. Les plus démunis étaient contraints par la force des choses d'apprendre par eux-mêmes. De nos jours, la grande majorité des individus passe par l'école et y reste au moins dix années. On est passé d'une autodidaxie pratiquée par certaines classes sociales à une autodidaxie contemporaine où toutes les classes sociales sont représentées. L'autodidacte solitaire, s'il a un jour existé, est encore moins seul et moins démuni dans ses apprentissages qu'auparavant. Il est passé par l'école et il trouve facilement dans son environnement, une multitude de médiations (lieux, personnes, outils…). Il est donc plus aisé de développer une posture autodidacte de nos jours.

La seconde raison de remettre au goût du jour l'autodidaxie est sa reconnaissance officielle, à travers la loi du 17 janvier 2002[13] sur la VAE. « L'officialisation, par les textes relatifs à la validation des acquis de l'expérience, de la valeur potentiellement formative de ces expériences, contribue aujourd'hui à conférer une légitimité à ce type de démarche qui, jusqu'à une période récente, était vécue bien souvent par les personnes concernées comme une démarche hors norme, à vivre relativement clandestinement. » (Bézille, 2003, p. 176). La reconnaissance et la validation des acquis avaient déjà commencé en 1992[14] mais uniquement pour des acquis professionnels. Cette nouvelle loi élargit la notion précédente, en prenant en compte cette fois-ci des compétences acquises dans des activités non salariées. Ainsi chacun

[13] Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002, dite loi de modernisation sociale, articles 133 à 146.
[14] Loi n° 92-678 du 20 juillet 1992, relative à la VAP (Validation des Acquis Professionnels).

peut valider, aujourd'hui, les acquis de son expérience. Les apprentissages informels sont reconnus.

Troisièmement, les impératifs économiques contribuent également à relancer l'autodidaxie. Dans le contexte actuel de transformation rapide de la société et de restriction budgétaire, l'autodidaxie devient une ressource précieuse. Suite à une période de chômage persistante, une longue maladie ou un congé parental, le savoir acquis précédemment peut très vite devenir inutile car dépassé. Celui qui sait s'adapter en permanence, mettre à jour ses acquis ou en apprendre de nouveaux a de grande chance de s'en sortir. L'autodidaxie s'inscrit alors dans la formation tout au long de la vie face aux nécessités économiques. Il est fini le temps où l'on conservait un même métier toute sa vie. Nous ne sommes plus dans une société de plein emploi. De nombreuses entreprises ferment et licencient à tour de bras. L'emploi n'est jamais définitif. La formation, la réorientation est un impératif. Notre société rend nécessaire l'autodidaxie comme aptitude à renouveler les savoirs en permanence.

Il y a aussi des secteurs ou la formation est soit supprimée, soit inexistante. Celui qui n'est pas capable de faire preuve d'un minimum d'autodidaxie pour se former risque d'être confronté, à très brève échéance, à de sérieux problèmes d'embauche et de compétence. Les finances publiques actuelles encouragent fortement le développement de telles pratiques. L'exemple type est la réforme de la formation des enseignants : la masterisation. L'Etat a supprimé la formation initiale des futurs enseignants. Recrutés au niveau master 2, à la place de la licence, ces nouveaux professeurs stagiaires sont mis directement en responsabilité dans une classe. Comme si le diplôme, seul, était un gage de qualité et de compétence. Ce n'est pas parce qu'une personne est diplômée dans une discipline qu'elle sera forcément bon pédagogue. Être enseignant ne s'improvise pas et nécessite une formation de qualité.

La quatrième et dernière raison expliquant l'engouement actuel de l'autodidaxie est sa valorisation dans le champ scolaire. Les apprentissages autonomes sont à l'ordre du jour dans les programmes français. Les dernières orientations, à travers le décret du 11 juillet 2006, sur le socle commun des connaissances et des compétences montrent l'intérêt actuel pour cette thématique. Ce socle fixe ce que chaque élève doit maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Il est organisé en sept grandes compétences. La septième nous intéresse plus particulièrement. Elle concerne le développement de l'autonomie et de l'initiative chez les élèves. « L'autonomie est aussi une condition essentielle de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. Il est également essentiel que l'école développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie[15]. » On vit désormais dans une véritable culture de l'autonomie. *Apprendre à apprendre* exige de mettre en place une certaine pédagogie pour développer et accompagner le sujet dans cette posture autodidacte. Cela s'acquiert et la mission de l'école consiste alors à préparer ce futur adulte à devenir un apprenant pour la vie et l'autonomie devient une norme sociale.

[15] Ministère de l'Éducation nationale, p. 23 : http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf

Le parlement européen va dans le même sens. Pour passer à une économie fondée sur la connaissance, le Conseil européen a défini, en 2006, huit compétences clés que chaque citoyen devait acquérir. La cinquième compétence est très intéressante : *Apprendre à apprendre*. Cependant, notre pays n'a pas gardé cette cinquième compétence dans le socle commun des connaissances et des compétences. On a d'un côté l'Europe qui définit pour chaque individu huit compétences et de l'autre, la France qui n'en retient que sept. Ce qui est bien dommage, d'autant plus que le Conseil européen avait très bien défini celle-ci : « Apprendre à apprendre est l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage, à organiser soi-même son apprentissage, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information, à la fois de manière individuelle et en groupe. Cette compétence implique de connaître ses propres méthodes d'apprentissage et ses besoins, les offres disponibles, et d'être capable de surmonter des obstacles afin d'accomplir son apprentissage avec succès. Cette compétence suppose d'acquérir, de traiter et d'assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes, et de chercher et utiliser des conseils. Apprendre à apprendre amène les apprenants à s'appuyer sur les expériences d'apprentissage et de vie antérieures pour utiliser et appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes dans divers contextes : à la maison, au travail, dans le cadre de l'éducation et de la formation.[16] »

Comme on le voit, l'autodidaxie n'a en rien disparu. Elle peut sembler, au premier coup d'œil, avoir cessé d'exister mais il n'en n'est rien. Le mot, lui, s'est peut-être éteint au détriment de vocables plus modernes. Si on regarde plus attentivement, on trouve beaucoup de références à cette capacité d'autodidaxie dans de nombreux domaines. La société actuelle, à travers ses réalités économiques, met de plus en plus en avant des valeurs qui sont celles de l'autodidaxie : autonomie, adaptabilité, débrouillardise, flexibilité. C'est pourquoi, face à tous ces changements, Georges Le Meur (1998) a préféré modifier le terme *autodidaxie* qui ne correspondait plus à la réalité des temps modernes par celui de *néo-autodidaxie*, pour montrer la forme nouvelle de l'autodidaxie et le nouveau style d'autodidactes. « La néo-autodidaxie désigne un phénomène social éducatif majeur produit aujourd'hui par la société post-industrielle. Celle-ci oblige les personnes à se resituer en permanence sur les plans existentiel et socio-professionnel. Ainsi la société appelle des apprentissages ininterrompus de savoirs récents dans tous les domaines. La néo-autodidaxie utilise en particulier les nouveaux moyens pédagogiques de plus en plus disponibles. La néo-autodidaxie prend de l'ampleur et correspond encore davantage qu'autrefois à un mode de travail pédagogique qui confie à l'apprenant, au sens fort du terme, tous les contrôles sur sa formation quels que soient son instruction originelle, son âge et sa classe sociale. » (Le Meur, 1998, pp. 214-215). Ce néologisme veut montrer le chemin parcouru entre l'autodidaxie d'hier et celle d'aujourd'hui. La représentation ancienne venait d'un manque de scolarisation alors que la seconde vient d'une adaptation permanente à notre société moderne.

Il est important de favoriser le plus tôt possible cette manière d'apprendre. L'école a un rôle à jouer en ce sens et pas des moindres. Cependant si les textes font de plus en plus

[16] Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, Un Cadre de Référence Européen : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:FR:NOT

référence à l'autodidaxie, les changements de pratique ne semblent pas être en expansion pour autant. Ils se heurtent bien souvent à un certain immobilisme. À chacun d'en voir la nécessité et de contribuer au développement d'une posture autodidacte. En utilisant dans mes classes la pédagogie autogestionnaire, je cherche à favoriser par la même ce que les textes prônent actuellement et ce que Condorcet réclamait dès 1792 dans son projet d'Instruction publique : « cet art de s'instruire par soi-même ». (Condorcet in Dumazedier, 1994b, p. 135).

1.1.3 Autodidaxie ou autoformation ?

> « L'éducation doit viser à faire de chaque homme un autodidacte dans le sens plein du terme, non pas, comme on l'entend trop souvent avec une teinte de condescendance, celui qui a été privé d'une instruction primaire mais celui qui prend en main ses destinées intellectuelles, morales et spirituelles. »
> (Lengrand in Dumazedier, 1994c, Rééd. 2005, p. 345).

Lorsque l'on parle d'auto-apprentissage en milieu scolaire, de nombreux auteurs s'accordent généralement pour employer le mot autoformation plutôt que celui d'autodidaxie. Ils font une distinction entre ces deux termes et excluent l'autodidaxie en milieu formel. Ils se réfèrent le plus souvent aux définitions classiques de l'autodidaxie comme modalité d'apprentissage consistant à se former par soi-même, sans « maître[17] », en dehors de tout cadre institué d'apprentissage. Les définitions traditionnelles de l'autodidaxie soulignent l'absence de liens avec les institutions formelles et renvoient sans équivoque aux adultes qui se formaient tout seuls à cause d'une scolarité déficiente. Cette définition classique se retrouve chez plusieurs spécialistes du sujet. Ainsi celle du chercheur et autodidacte Christian Verrier, ayant soutenu une thèse sur l'autodidaxie, n'y échappe pas : « L'autodidaxie est un auto-apprentissage volontaire - quel que soit le niveau scolaire antérieur de l'apprenant - s'effectuant hors de tout cadre hétéroformatif organisé, en ayant éventuellement et ponctuellement recours à une personne-ressource. » (Verrier, 1999, p. 83).

Cependant, en y regardant de plus près, la frontière n'est pas aussi marquée entre les termes autodidaxie et autoformation. Dans les années 70, les deux étaient employés conjointement en milieu scolaire. Edgar Faure(1972) parlait d'*autodidaxie assistée*, dans son livre *Apprendre à être* et Bertrand Schwartz (1973) parlait d'*autoformation assistée*, dans son livre *L'éducation demain*. Un peu plus tard, les travaux de l'UNESCO (1979) expliquaient que l'autodidaxie ne s'appliquait pas seulement aux adultes mais que l'école pouvait être une préparation à cette forme d'apprentissage. Puis, Georges Le Meur publiait un article dont le titre, *Autodidacte dès l'école* (Le Meur, 1996, p. 17), montrait bien que l'on pouvait parler d'autodidaxie en milieu formel. Ainsi, les termes autodidaxie et autoformation étaient utilisés à tour de rôle pour renvoyer à des mêmes réalités.

C'est pour éviter cet imbroglio terminologique que les chercheurs ont préféré parler d'autoformation lorsque l'on abordait le milieu formel et d'autodidaxie dans les autres cas. Seulement les définitions de l'autoformation ne correspondaient pas forcément à ce choix. Par

[17] Le dictionnaire Hachette donne la définition suivante de l'autodidacte : « Qui s'est instruit seul, sans maître. »

exemple, Nicole Tremblay la définit de cette façon : « Situation éducative (pédagogique ou andragogique), scolaire ou extrascolaire, favorable à la réalisation d'un projet pendant lequel la plus grande motivation d'une personne est d'acquérir des connaissances (savoir) et des habilités (savoir-faire) ou de procéder à un changement durable en soi-même (savoir-être). Pour ce faire, cette personne assume un contrôle prépondérant en regard d'une ou de plusieurs dimensions de son projet : contenu, objectifs, ressources, démarche et évaluation. » (Tremblay, 2003, p. 80). À travers un tableau (Tremblay, ibid., p. 73), cette chercheuse nous explique qu'un autodidacte est un individu qui exerce le plein contrôle de sa formation. Il totalise un maximum de points, soit 8/8. Comme on le constate dans cette définition, les auto-apprentissages peuvent se faire à l'école ou en dehors de celle-ci. De nouveau la confusion s'installe entre autoformation et autodidaxie.

Une des raisons expliquant la séparation entre autodidaxie et autoformation tient sûrement à la date d'apparition du terme autodidacte, au milieu du XVIe siècle (Gabilliet & Montbron, 1998, p. 36). En 1580, il est vrai que l'instruction scolaire n'est pas encore rendue obligatoire. Il était naturel, à cette époque, de définir l'autodidacte comme un individu qui s'instruisait sans maître, sans aucune référence au domaine scolaire. Mais de nos jours, l'autodidaxie ne vient plus en opposition avec la formation instituée et elle est même un facteur déterminant du succès de tout apprentissage. L'autodidaxie en milieu scolaire devient une pratique pédagogique. Ceux qui tentent de les séparer sont obligés d'utiliser un subterfuge linguistique et parlent alors d'autodidaxie indépendante. « Il s'agit d'une forme spécifique d'autoformation, d'une démarche menée par des acteurs qui ne font jamais appel à des institutions, et qui semblent se former seuls. Ils prennent complètement en charge leur action formative dans l'environnement global. Autonomes, ils fixent les contenus, les modes d'accès aux savoirs en fonction de critères qu'ils définissent eux-mêmes. » (Le Meur, 1995, p. 118).

On essaya ensuite une autre approche en incluant l'autodidaxie à un courant de l'autoformation. Deux auteurs ont permis cette avancée. Georges Le Meur explique que l'autodidaxie est une forme particulière d'autoformation, « où l'apprenant regroupe tous les pouvoirs sur sa formation. » (Le Meur, 1996, p. 19). Quelques années plus tard, Philippe Carré, continua sur cette lancée en présentant une typologie issue des travaux du GRAF (Groupe de Recherche sur l'AutoFormation). Il intègre l'autodidaxie à une situation extrême de l'autoformation. Il appelle ce courant *autoformation intégrale* : *« L'autoformation « intégrale »* renvoie au courant ancien de *l'autodidaxie*. » (Carré, Moisan & Poisson, 1997, Rééd. 2002, p. 20).

Pour résumer, le terme autodidaxie apparaît en premier puis celui d'autoformation pour arriver ensuite à l'autodidaxie intégrée à un courant de l'autoformation. A-t-on réussi une clarification ? Nullement. Doit-on finalement parler d'autodidaxie ou d'autoformation lorsque l'on aborde le monde scolaire ? Les définitions qui veulent nous aider à établir une distinction ne sont toujours pas suffisamment pertinentes. Les ambiguïtés ne sont nullement levées et subsistent toujours même si certains chercheurs (Le Meur, 2005, p. 217) ajoutent que le mot autodidaxie est un peu vieillot et qu'avec la scolarisation obligatoire, l'autodidaxie devient illégitime et que le terme autoformation correspondrait mieux. Il témoignerait du

renouvellement du regard porté sur les apprentissages. Doit-on comme G. Le Meur (1998) employer le terme *néo-autodidaxie* pour désigner les nouveaux autodidactes ?

Quoi qu'il en soit, la distinction et l'opposition qui ont pu se produire entre les deux termes ne sont plus aussi tranchées de nos jours. Les clivages se sont estompés au fil du temps. Aujourd'hui, les quelques spécialistes de l'autodidaxie atténuent sensiblement la définition usuelle de celle-ci. Ils n'excluent plus que l'autodidaxie puisse être utilisée en milieu formel. Ainsi, pour Hélène Bézille, l'autodidaxie désigne « une certaine manière de se former, de façon informelle, seul, en groupe ou en réseau, en dehors des institutions éducatives, qui n'est pas guidée ni structurée de façon externe par des programmes, et n'a pas pour finalité de donner lieu à un diplôme. C'est une manière de se former aussi bien à travers les ressources de l'expérience et de l'action, que dans le recours à des savoirs déjà constitués. Cette définition n'exclut pas que l'autodidaxie soit utilisée de façon « souterraine » à l'intérieur même des institutions éducatives et de formation. » (Bézille, 2003, p. 190).

Lors d'un entretien, en avril 2012, avec ma directrice de thèse Hélène Bézille, celle-ci m'expliquait la distinction principale qui pouvait encore subsister entre autodidaxie et autoformation. L'autodidaxie serait centrée sur l'idée d'acquisition de savoirs, au sens bancaire du terme, c'est à dire des produits, des biens culturels, des savoirs du patrimoine collectif que l'on va s'approprier comme la sculpture, la peinture, la musique, les langues étrangères. Alors que l'autoformation désigne plutôt la formation de la personne au sens large, global et existentiel. L'autoformation met en évidence une conception existentielle qui n'existe pas ou qui est rarement mis en avant dans l'autodidaxie. Cette double conception se retrouve chez G. Le Meur. Il précise que « l'autodidaxie se révèle un mode d'apprentissage existentiel ou cognitif dans lequel le sujet social apprenant conserve toute la responsabilité sur son action formative. » (Le Meur, 1998, p. 154).

Nicole Tremblay utilise une formule plus générique. Elle définit l'autodidaxie de cette façon : « une personne qui apprend des choses par elle-même. » (Tremblay, 1986, pp. 45-46). Quelques années plus tard, dans un article, elle expliquera que la distinction entre autodidaxie et autoformation se situe au niveau de la prise en charge des dimensions d'apprentissage par l'apprenant. L'autoformation est une « situation pendant laquelle l'individu est responsable de l'une ou l'autre dimension d'une activité de formation : contenu, objectifs, démarche, ressources, rythme. » (Tremblay & Balleux, 1995, p. 160). L'autodidaxie est une « situation d'apprentissage au cours de laquelle l'apprenant est responsable de toutes les dimensions de son activité éducative ou de formation. » (Tremblay & Balleux, ibid.).

Ainsi, de nos jours, ce qui semble plutôt différencier l'autodidaxie de l'autoformation n'est plus le lieu de formation mais le degré de prise en charge des apprentissages. L'autodidaxie peut s'employer tout comme l'autoformation en milieu formel ou hors de toute institution éducative. Le cadre scolaire imposé peut laisser place à des moments choisis, plus libres où l'apprenant va prendre en charge tout ou partie de sa formation, de ses apprentissages. Ce que j'essaie de développer en classe pour favoriser une posture autodidacte entre dans ce cadre. C'est pourquoi, dans ma thèse, j'utilise sciemment le terme *autodidaxie*.

Il y a certes différentes formes ou plus exactement des degrés divers de formalisation dans l'autodidaxie. On pourrait prendre l'image d'un curseur. Selon la place où l'on met le curseur, on se déplacerait d'une situation autodidacte à une situation plutôt traditionnelle. Au-delà du degré de prise en charge par le jeune de sa formation, ce qui fait qu'une situation relève ou non d'apprentissages autodidactes serait aussi à chercher dans la volonté intrinsèque de l'individu à apprendre. Ce que précise C. Verrier : « l'autodidaxie est un acte apprenant où la dimension de l'intentionnalité est prépondérante, déterminante […]. » (Verrier, 1999, p. 86). Ainsi l'opposition entre présence ou absence d'intention pourrait venir compléter la définition précédente de l'autodidaxie.

En gardant en tête que le degré de prise en charge de sa formation définit principalement une situation autodidacte, on rejoint directement l'autogestion. Le but de cette pédagogie étant d'aider l'élève à devenir son propre maître, à se diriger soi-même vers les savoirs que l'on souhaite acquérir. Paul Lengrand, directeur de la formation des adultes à l'UNESCO, développe la même idée : « L'autodidactisme constitue donc l'objectif principal de la formation. » (Lengrand, 1975, p. 98). De toute façon, ne sommes-nous pas tous plus ou moins autodidactes ? Certes pas tout le temps, ni uniquement dans des lieux spécialisés mais par période, par besoin et surtout dans les domaines du quotidien. « La « vie » offre une multiplicité de moments, d'espaces, de situations, d'interrelations d'où résultent des effets de formation et des « apprentissages » : on apprend sans intention préconçue en écoutant la radio, en lisant un roman, en allant au cinéma, on apprend sans en avoir conscience au travail, dans la rue, avec sa famille et avec ses amis […]. » (Delory-Momberger, 2003, p. 87). On passe ainsi le plus clair de notre temps à pratiquer l'autodidaxie et non à suivre un enseignement particulier.

Les démarches autodidactes font partie de notre vie quotidienne. À un moment ou un autre, on pratique tous l'autodidaxie en quelque chose, dans un domaine particulier. La plupart du temps, on ne s'en rend même pas compte, tellement l'autodidaxie est familière et se pratique de façon inconsciente et naturelle. Pour utiliser un objet technique, je me débrouille souvent tout seul pour le faire fonctionner. Je peux chercher en appuyant systématiquement sur chaque touche et voir ce qui se passe ou plonger directement dans la notice si je ne trouve pas rapidement la solution. On est obligé de mobiliser ce mode d'apprentissage dans toutes sortes de situations personnelles, professionnelles, familiales et scolaires. Il y a donc un rapport étroit entre la façon dont les individus acquièrent des savoirs dans la vie quotidienne et leur façon d'apprendre à l'école et réciproquement. L'autodidacte ne peut changer en arrivant à l'école et laisser au portail son mode d'acquisition des savoirs. Il n'y a pas de rupture entre ce qu'une personne vit à l'extérieur et dans l'établissement scolaire. Il n'y a pas non plus une seule façon de pratiquer l'autodidaxie, « l'autodidactisme est intimement lié au parcours de chacun, qui par définition ne ressemble pas à celui de son voisin. » (Verrier, 1999, p. 118).

Même dans l'enseignement traditionnel, où les modalités éducatives sont définies entièrement par l'enseignant, on trouve des pratiques d'apprentissage relevant de

l'autodidaxie. En valorisant une pédagogie autogestionnaire où les apprenants fixent leurs propres objectifs d'apprentissage et choisissent librement les moyens pour y parvenir, il est beaucoup plus facile de parler d'autodidaxie en rapport direct avec les savoirs.

Il y a des liens très étroits entre l'autodidaxie et le milieu scolaire, entre hors et dans l'institution éducative ou plus exactement entre apprentissages autodidactiques des savoirs et apprentissages des savoirs à l'école. L'un n'allant pas sans l'autre, ils sont interdépendants. « L'autodidaxie ne serait plus une "rareté", elle interagirait désormais en toute pratique auto-apprenante, en dialectique avec l'apprentissage institué, faisant que chacun de nous est quelque peu autodidacte. » (Verrier, 1999, p. 6). L'autodidaxie en milieu formel devient un mode d'apprentissage. Je pense, tout comme C. Verrier « qu'il n'existe pas d'éducation instituée sans une part d'autodidaxie, et qu'inversement, l'autodidaxie est aujourd'hui, dans nos pays occidentaux, toujours un résultat, ambigu et dépendant, d'une part d'éducation instituée. » (Verrier, ibid., pp. 4-5).

L'éducation relève de métissage et l'autodidaxie en fait partie. « Il est certainement possible de dire que si l'autodidacte "total" est difficile à trouver, l'apprenant purement "scolaire", qui ne recevrait jamais d'autres informations que celles venant de l'école et du maître, l'est tout autant. Il y a véritablement ici, et plus encore que jadis, "métissage" de l'éducation, qui tantôt se formalise et se scolarise ou "s'informalise" et "s'autodidactise" au gré du vécu de chacun. » (Verrier, ibid., pp. 115-116). On rejoint Michel Serres (1991) qui explique que « l'apprentissage consiste en un tel métissage. » (Serres, 1991, p. 86).

1.1.4 La fonction de l'autodidaxie en milieu formel

« L'autodidactisme constitue donc l'objectif principal de la formation. »
(Lengrand, 1975, p. 98).

Georges Le Meur posait, en 1993, la question suivante : « Introduire ces processus autodidactiques dans les cursus éducatifs scolaires peut-il s'envisager ? » (Le Meur, 1993, p. 42). Il répondra par l'affirmative trois ans plus tard dans une autre revue, à travers un titre éloquent : *Autodidacte dès l'école*. (Le Meur, 1996, p. 17). Face à cette même question, je réponds sans hésitation : Oui bien sûr ! Les autodidactes ne doivent plus être comme autrefois ces exclus du système éducatif qui apprennent sans méthode particulière. « Jusqu'ici les autodidactes ont constitué la catégorie de la population qui se lance à la conquête du savoir et de la capacité sans avoir reçu dans une institution scolaire la formation dont ont bénéficié des catégories plus privilégiées. Privés des références et des instruments intellectuels traditionnels, ils entreprennent au hasard et en dehors des chemins tracés, l'exploration d'un canton de l'univers littéraire, philosophique et/ou scientifique. Les plus doués réussissent leur entreprise et font même des découvertes dignes d'intérêt, mais souvent payées d'un prix particulièrement élevé. Nombreux sont ceux qui n'aboutissent pas, soit parce qu'ils se sont engagés dans des impasses, soit parce que l'ampleur et l'intensité de l'effort à fournir les a découragés. Ce dont il s'agit ici, c'est d'équiper chacun, à l'école, à l'université, en tous lieux et circonstances où s'accomplit une action de formation, des éléments et des instruments qui

lui permettent de continuer pendant toute son existence ce travail personnel de recherche, d'étude - qui est le propre de l'autodidacte - et de se situer dans une progression. » (Lengrand, 1975, pp. 98-99).

Pendant longtemps l'enseignement est resté immuable et ne posait aucun problème. Le savoir pouvait facilement se transmettre de génération en génération sans grand changement fondamental. Carl R. Rogers (1976) donne l'exemple de l'éducation chez les aborigènes. Il explique que pour survivre dans cet environnement hostile et peu changeant, le savoir communiqué aux jeunes était l'unique façon de faire et il était approprié. Il ne fallait surtout pas le changer au risque de voir disparaître ce peuple. Rogers en déduit une règle : « Enseigner ou transmettre des connaissances garde un sens dans un environnement qui ne change pas. » (Rogers, 1976, p. 100).

Rogers poursuit sa démonstration en expliquant que pendant des siècles, dans nos sociétés, l'enseignement n'a pas été remis en question pour la même raison. Or, ce n'est plus vrai de nos jours. Nous vivons dans un environnement qui change sans cesse. « La seule chose dont je puis être certain, c'est que la physique qu'on enseigne aujourd'hui sera dépassée avant dix ans. Ce qu'on enseigne en psychologie sera sans aucun doute suranné d'ici vingt ans. […] La chimie, la biologie, la génétique, la sociologie se trouvent entraînées dans un tel mouvement qu'un principe affirmé aujourd'hui sera presque certainement modifié au moment où l'étudiant devra en faire usage. » (Rogers, ibid., pp. 101-102).

Dans ces conditions, à quoi cela peut-il servir de transmettre des savoirs qui seront très vite obsolètes ? Ne serait-il pas plus simple de donner les moyens à chacun de mettre à jour ses connaissances ? « Le but de l'enseignement, si nous voulons survivre, ne peut qu'être de *faciliter le changement et l'apprentissage.* Le seul individu formé, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité *d'acquérir* des connaissances peut conduire à une sécurité fondée. La capacité de changer, la confiance dans une capacité plutôt que dans un savoir statique, tels sont dans le monde moderne les seuls objectifs que l'enseignement puisse s'assigner et qui aient un sens. » (Rogers, ibid., p. 102).

Le but de l'enseignement défini par Rogers sera repris quelques années plus tard par une célèbre maxime qui résume bien sa pensée : *apprendre à apprendre.* L'école ne doit plus se contenter de transmettre un savoir qui sera vite dépassé mais elle doit aider chaque individu à devenir un apprenant à vie. C'est-à-dire, donner à chacun les moyens d'être capable de s'approprier en permanence les savoirs dont il aura besoin tout au long de sa vie. Se côtoient alors deux modèles éducatifs. D'un côté, une école traditionnelle où l'enseignant est responsable de la transmission des savoirs et de l'autre, un modèle alternatif où l'enseigné est responsable de ses acquisitions. Nous sommes de plain-pied dans le paradigme de l'éducation tout au long de la vie qui est le fondement même de l'autodidaxie. Dans cette perspective, il est utile de donner les bases le plus tôt possible et l'école a un rôle important à jouer.

Les élèves arrivent à l'école avec un bagage plus ou moins important dans ce domaine. L'autodidaxie prend généralement naissance dans le milieu familial. Les premiers

apprentissages, avant l'école, relèvent bien souvent de cette nature. Apprendre à parler, marcher, sauter, grimper… sont un mode d'apprentissage naturel des jeunes enfants. Ce sont des apprentissages informels. Il serait souhaitable de poursuivre ce type d'acquisition des savoirs à l'école et cela nécessite bien entendu un certain accompagnement. C'est pourquoi Edgar Faure (1972) et Bertrand Schwartz (1973) ajoutaient *assistée* derrière les mots autodidaxie et autoformation pour montrer la nécessité d'un accompagnement multiforme à ce type d'apprentissage.

Edgar Faure valorise l'autodidaxie à l'école. Il en expose les principes : « L'éthique nouvelle de l'éducation tend à faire de l'individu le maître et l'auteur de son propre progrès culturel. L'autodidaxie, notamment l'autodidaxie assistée, a une valeur irremplaçable dans tout système éducatif. » (Faure, 1972, p. 236). Il est bien conscient qu'un accompagnement est nécessaire pour développer cette posture chez ceux qui n'ont pas la chance d'avoir dans leur entourage les ressources nécessaires. L'école, par un accompagnement de l'enseignant, va donc servir à pallier ce déficit. On retrouve ainsi la figure classique de l'autodidaxie compensatoire mais appliquée au sein même de l'institution scolaire. Pour cela, E. Faure précise que l'autodidaxie « désigne une approche pédagogique, que les enseignants doivent maîtriser eux-mêmes s'ils veulent pouvoir la transmettre. » (Faure, ibid.). Pour cet auteur, l'autodidaxie a toute sa place à l'école dès l'instant que l'enseignant maîtrise un tantinet soit peu cette forme particulière d'apprentissage parce qu'il l'utilise lui-même.

E. Faure privilégie également la liberté de choix des apprentissages et accorde une large place aux enseignés. Il encourage ceux-ci à assumer la responsabilité de leurs propres apprentissages. « Poser en principe que l'enseigné est au centre de l'acte éducatif, qu'à mesure qu'il mûrit, il doit être de plus en plus libre de décider par lui-même ce qu'il veut apprendre et aussi où il veut s'instruire et se former. […] La liberté de choix des élèves va nécessairement de pair avec l'acceptation de certaines responsabilités envers eux-mêmes et la collectivité scolaire. Ils doivent être encouragés dès leur plus jeune âge à participer à l'organisation de la vie scolaire. » (Faure, ibid., p. 249).

L'autodidaxie, dans ces conditions, peut être considérée comme un mode d'apprentissage et comme un nouveau rapport au savoir : « assumer soi-même l'ensemble des fonctions d'enseignement (didactique) habituellement dévolues à un tiers. Se placer en situation d'autodidaxie c'est assumer ses apprentissages selon un mode nouveau qu'on n'a jamais fini de s'approprier et de créer. » (Tremblay, 1986, p. 11). Cependant la question de Willem Frijhoff est pertinente et toujours d'actualité : « […] jusqu'où l'homme peut être autonome dans son accès à la culture et maître de son propre destin […] » ? (Frijhoff, 1996, p. 6).

1.1.5 Autodidaxie - autogestion : quelles relations ?

A première vue, rien ne semble rapprocher les deux termes *autodidaxie* et *autogestion*. On pourrait même dire que le fait de lier ces deux mots semble relever du paradoxe. Tout paraît les opposer puisque le premier, *l'autodidaxie*, renvoie à des pratiques individuelles et le second, *l'autogestion*, à des pratiques collectives. Que pourrait-il y avoir de commun entre ces deux mots au-delà de leur préfixe ? Il existe justement une parenté entre ces deux concepts. On peut établir des parallèles très intéressants et peu étudiés entre l'autogestion et l'autodidaxie dans des domaines aussi variés que leur histoire, leur philosophie, leur idéologie et leur expérimentation. Nous allons examiner de plus près et un par un les rapports qui existent entre ces deux termes.

Le premier point commun concerne le moment de leur apparition. Autodidaxie et autogestion rendent compte d'une réalité très ancienne. Ni l'une, ni l'autre ne peuvent se dater avec précision car leurs pratiques se perdent dans la nuit des temps. Cependant, leurs approches théoriques peuvent être localisées dans des lieux et des temps précis. On constate que l'autogestion et l'autodidaxie commencent à être reconnues à la même période, au XIXe siècle, en même temps que l'essor de la société industrielle. Si on se penche sur le lieu, l'autodidaxie et l'autogestion prennent naissance dans la classe ouvrière. Elles vont se développer essentiellement pour aider les moins bien lotis, les exclus ou encore ceux qui quitteront le système scolaire très tôt sans aucun diplôme et sans qualification.

Dans le cas de l'autogestion, son apparition est une réaction pour contrebalancer les effets néfastes et dévastateurs de l'ère industrielle. Les ouvriers sont de plus en plus insatisfaits de leurs conditions de travail, ils veulent une amélioration de celles-ci. Ils ne veulent plus être traités en objet et revendiquent un meilleur partage des décisions et du capital. Les travailleurs ressentent le besoin profond d'un changement fondamental de leurs conditions de travail et d'existence. Ils veulent plus de liberté et une redistribution du pouvoir. Pourquoi une mince couche de dirigeants devrait décider de tout en l'absence des intéressés ? Les ouvriers vont réagir à cette organisation capitaliste, basée sur l'exploitation. Les ouvriers refusent ce qu'on leur impose depuis si longtemps. Le règne de la domination d'une petite minorité sur le peuple se termine. L'autodidaxie, quant à elle, est aussi un moyen de lutter contre l'aliénation au travail, face aux tâches répétitives. C'est donc, en premier, dans la classe ouvrière et pour eux que l'autodidaxie et l'autogestion vont petit à petit apparaître et se mettre en place.

Autogestion et autodidaxie se pratiquent, s'expérimentent bien avant de se théoriser. On agit en premier et on réfléchit ensuite. On peut dégager deux modèles ou deux formes d'organisation : une forme instituante et une autre instituée. La première précède historiquement la seconde. La classe ouvrière, mécontente de son sort, va réagir pour prendre le pouvoir dans l'entreprise dans le cas de l'autogestion et pour sa propre formation dans le cas de l'autodidaxie. La lutte ouvrière va s'organiser pour défendre ses propres intérêts sous forme de mouvements sociaux. De nouvelles idées commencent à mûrir et à se théoriser. Le point de ralliement est de dénoncer le travail aliénant.

Autogestion et autodidaxie ont le même enracinement idéologique et cherchent à développer les mêmes finalités. Retenons comme dénominateurs communs : la liberté, l'autonomie, l'indépendance, l'émancipation, la désaliénation ou encore le partage du pouvoir. On trouve ainsi des personnages comme Bakounine, Fourier, Marx et Proudhon qui ont en commun la contestation du modèle capitaliste et de l'idéologie bourgeoise. Ils n'acceptent plus les valeurs, les normes, les finalités et le mode d'organisation de la société dans laquelle ils vivent. Ils veulent sauver l'individu de toutes les aliénations qui l'écrasent et redonner à chacun la liberté qui lui appartient.

Toutes les deux appliquées au domaine pédagogique sont des formes d'apprentissages spécifiques. Elles considèrent que l'éducation doit permettre à l'enfant de réaliser son propre potentiel, de s'épanouir et de devenir pleinement ce qu'il est. « L'éducation est actualisation de l'essence humaine. Ce que l'homme est fondamentalement, par nature, il va le révéler et le demeurer dans la société, grâce à l'éducation conçue comme culture. » (Charlot, 1977, p. 50). On a ainsi une certaine idée de la nature humaine et du respect des libertés individuelles. L'individu ayant à devenir ce qu'il est, doit le réaliser par lui-même et ne plus dépendre de quelqu'un. Cette auto-éducation doit s'inscrire dans le contexte social sous peine d'inefficacité. Ainsi on reprochera souvent aux pédagogies alternatives de prôner une certaine forme de liberté que les jeunes n'auront pas dans la société. C'est ce genre d'objection qu'on formulait à Freinet : « À quoi bon vous obstiner à préparer vos enfants pour un monde qui ne sera pas le leur ? Est-il utile, et même prudent, de leur donner aujourd'hui dans nos classes des initiatives et des libertés qui leur seront interdites dans les écoles qu'ils fréquenteront demain ? Et ne vaut-il pas mieux les habituer dès maintenant à obéir et à se plier aux exigences d'une société qui est toujours marâtre pour le travailleur « désadapté ». » (Freinet, 1959, p. 139). Ou encore à Neill : « Vous ne préparez pas les enfants à affronter les difficultés de la vie. Dans votre école, ils choisissent leurs matières favorites mais à l'usine ou au bureau, ils auront à faire peut-être ce qu'ils détestent. Je dis que vos enfants vont échouer. » **(**Houssaye, 2000, Réed. 2007, p. 229). L'éducation doit s'envisager dans une dimension dialectique, en rupture mais également en continuité avec la société.

Quoi qu'il en soit, retenons les deux principales valeurs communes que l'on cherche à développer à travers les apprentissages : autonomie et émancipation. « Dans l'apprentissage émancipateur il s'agit de se libérer des forces d'origine libidinale, linguistique, épistémique, institutionnelle ou environnementale qui limitent nos options et la maîtrise rationnelle de nos vies mais que nous avons considérées comme naturelles ou échappant à toute possibilité de contrôle humain. » (Mezirow, 2001, p. 105).

Autre point commun : autogestion et autodidaxie renvoient à la même problématique inséparable depuis leur origine. Doit-on les considérer comme moyen ou comme finalité ? Au fil du temps l'alternance sera constante. La balance penchera régulièrement d'un côté puis de l'autre. Par exemple, l'autogestion algérienne de 1962 est un moyen pour sauver l'économie algérienne en gérant les biens vacants des secteurs agricoles et industriels, abandonnés par les propriétaires européens. Lors du conflit de l'usine Lip en 1973, les ouvriers grévistes vont pratiquer l'autogestion comme moyen de survie pour lutter contre les licenciements. À

l'inverse d'autres expériences autogestionnaires s'inscrivent plutôt dans une visée émancipatrice ou idéologique. L'autogestion veut changer l'individu et la société dans son ensemble. On tend alors vers une autogestion sociale généralisée. René Lourau est partisan du changement individuel, « une formation de l'homme en tant qu'être social, autonome, responsable de lui-même, capable d'initiative et de liberté. » (Lourau, 1969, p. 58). C'est la croyance en la capacité de l'homme à se prendre en charge et d'être ainsi sujet de sa vie et de son histoire. L'autogestion comme projet de société n'apparaît que dans un second temps. Henri Lefebvre préfère concilier les deux visées : « L'autogestion, à mon avis, c'est une valeur autant qu'une pratique et un germe d'avenir. » (Lefebvre & Régulier, 1978, p. 112). L'autogestion et l'autodidaxie peuvent exprimer l'idée d'une même finalité : être son propre maître, ne plus dépendre de quelqu'un. C'est un modèle qui n'est plus imposé du haut et de l'extérieur, de façon unilatérale. C'est un projet défini par chaque acteur-auteur qui tient compte à la fois des intérêts des apprenants et des exigences institutionnelles.

Finalités et moyens peuvent également se confondre et être imbriqués l'un dans l'autre sans qu'on réussisse forcément à démêler cet écheveau. Si dans mes classes, l'autogestion pédagogique laisse une large place à l'autodidaxie, on pourrait très bien voir l'autogestion pédagogique comme un moyen de développer et d'encourager l'autodidaxie à l'école ou alors une finalité pour former de futurs citoyens autodidactes. Les deux points de vue sont possibles. On peut voir ces deux visions se juxtaposer chez B. Schwartz (1973). Il rappelle dans son chapitre sur l'autoformation assistée que l'objectif premier de toute éducation est « le développement d'un homme autonome et responsable. » (Schwartz, 1973, p. 165). L'autoformation devient pour lui un moyen d'atteindre l'émancipation. « Seul un système basé systématiquement sur l'entraînement progressif à l'autoformation peut répondre à notre objectif. » (Schwartz, ibid., p. 166). Il définit l'autonomie comme « la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires. » (Schwartz, ibid., p. 165). Et « la meilleure façon de développer l'autonomie est bien déjà de remettre à chacun la responsabilité de sa propre formation. » (Schwartz, ibid., p. 166).

On peut dégager deux grands modèles et par conséquence deux façons de concevoir l'autogestion et l'autodidaxie. Le premier modèle, instituant, où les ouvriers prennent le pouvoir de leur entreprise dans le cas de l'autogestion et prennent leur formation en main dans le cas de l'autodidaxie. C'est un mouvement assez spontané. Le second modèle, institué, où l'état décide par des lois de laisser la gestion de l'entreprise aux ouvriers pour l'autogestion et de mettre en place des formations pour adultes. Une autogestion et autodidaxie venant du centre ou de la périphérie n'auront pas les mêmes répercussions ni les mêmes objectifs. Dans le premier cas, c'est une finalité et dans l'autre un processus. N'oublions pas que la phase instituée passe souvent par une première phase instituante.

Autogestion et autodidaxie veulent développer un nouveau rapport au savoir et mettre l'accent sur une pédagogie où l'élève devient délibérément apprenant. C'est à dire qu'il passe d'un statut de passif à celui d'actif en devenant acteur et auteur de sa formation. Les termes acteur et auteur sont essentiels et indissociables. L'apprenant ne peut plus être un simple exécutant. Dire que l'apprenant est acteur est insuffisant. Il faut ajouter celui d'auteur.

L'apprenant est alors acteur-auteur de son parcours. En prenant délibérément sa formation en charge, il va ainsi se former pour lui-même et par lui-même. On favorise une pédagogie de l'autonomie où l'apprenant est au centre du dispositif. L'enseignant descend de son piédestal et fait partie du dispositif, au même titre que les autres membres. On n'est plus sur le registre de la transmission des savoirs ou de l'enseignement de masse mais de l'appropriation des savoirs par l'apprenant. Cela passe par un enseignement de type individualisé qui tient compte du rythme d'apprentissage de chacun. Le processus est ainsi renversé. On ne va plus de l'enseignant vers l'élève mais de l'apprenant au savoir. Le rôle de l'enseignant change alors. Il devient davantage un accompagnateur d'une démarche autonomisante du formé. L'autogestion pédagogique permet la création d'un milieu favorisant fortement l'autodidaxie en développant des espaces-temps de liberté et de libre choix.

Si autogestion et autodidaxie peuvent sembler innées et spontanées au départ, elles demandent un accompagnement. Leurs qualités communes telles que l'autonomie, la responsabilisation, la mobilisation et la coopération s'apprennent par l'expérience. Tout le monde n'est pas capable de faire preuve de solidarité, de tolérance ou encore d'empathie. Ces qualités font d'ailleurs souvent défaut aux élèves de SEGPA. Un apprentissage est nécessaire. La mise en place d'institutions internes va aider les jeunes à acquérir une posture autodidacte qui devrait durer dans le temps, voire tout au long de la vie.

Il y a ainsi un mouvement, un va-et-vient constant entre ces deux concepts. L'autogestion met l'apprenant en situation d'autodidaxie. C'est une pédagogie centrée sur la valorisation de l'auto-apprentissage. L'autogestion, en laissant une large part d'autonomie et de liberté dans les apprentissages de l'apprenant, favorise son autodidaxie. « Il s'agira pour lui ou elle de savoir apprendre, seul ou dans un collectif, savoir localiser les ressources, les choisir et les évaluer. Mais plus encore, il lui faudra prendre l'initiative de sa propre formation. » (Bézille & Courtois, 2006, p. 38). On aboutit « à une sorte d'autogestion de sa propre existence. Il s'agit de créer les conditions chez les individus d'une ouverture d'esprit leur donnant les moyens de se mettre en position d'apprendre tout au long de la vie. » (Bézille & Courtois, ibid., p. 106). Il y a donc dans l'autogestion une part d'autodidaxie et dans toute autodidaxie, il y a une part d'autogestion. Comme Gaston Pineau (1983), on peut affirmer que l'autodidaxie peut être vue comme un apprentissage autogéré. Ce qui correspond à « une prise en charge, du début à la fin, par l'autodidacte. Il en assume la responsabilité complète et tente de s'autodiriger par essais et erreurs. » (Pineau & Michèle, 1983, p. 57).

La distinction de départ entre l'autogestion qui suggère une dimension éminemment collective et l'autodidaxie qui serait un processus de formation purement individuelle, à l'initiative du sujet, n'est pas aussi tranchée que cela. Le collectif est composé d'une somme d'individus et l'autodidacte va apprendre grâce au collectif. Ainsi, il y a une dimension collective dans l'autodidaxie et une dimension individuelle dans l'autogestion. Comme on le constate, autogestion et autodidaxie ne s'opposent nullement, bien au contraire. Elles se complètent et se renforcent. Il y a une logique commune entre les deux.

La question de l'identité dans le champ de l'autogestion et de l'autodidaxie est fort intéressante. Les deux ont une représentation commune de la construction identitaire. L'identification se situe dans ce que l'on souhaite devenir. L'autodidacte ne souhaite pas s'en remettre à la fatalité. Bien au contraire, il souhaite ardemment s'engager et être son propre maître, le propre créateur de sa réalité.

Ainsi, comme on le voit, les points de convergence entre l'autogestion et l'autodidaxie sont très nombreux. On en retrouve dans plusieurs domaines qu'ils soient historiques, philosophiques, politiques, sociaux ou économiques.

1.1.6 La société du savoir

Depuis près d'un demi-siècle, nous vivons une période de grands changements. Le monde d'aujourd'hui s'accélère et bouge beaucoup plus rapidement qu'il ne l'a jamais fait dans toute son histoire. Il y a une explosion des savoirs dans tous les domaines. Rien que sur le plan scientifique et technologique, les progrès sont fulgurants, en un laps de temps très court. La majorité des personnes peine d'ailleurs à suivre le rythme effréné de tous ces progrès d'où un décalage de plus en plus important entre l'accélération des innovations et notre capacité à les suivre. Notre société en mouvement exige de l'individu toujours plus d'adaptabilité et de flexibilité tant sur le plan professionnel que personnel. Chacun est confronté, tôt ou tard, au besoin de se former pour des raisons diverses comme mettre à jour ses savoirs ; acquérir de nouvelles compétences pour maintenir son emploi, en changer ou faire face aux exigences de qualifications nouvelles ; ou encore pour son propre plaisir et développement personnel.

L'école n'est en rien épargnée. Elle aussi a du mal à suivre l'augmentation exponentielle des savoirs et à les intégrer au rythme des innovations. On constate, du coup, qu'une bonne partie des savoirs délivrés par les formations initiales n'est pas donnée faute de temps ou est rapidement obsolète et demande à être réactualisée régulièrement. « L'école ne peut, dans nos périodes de rapides mutations sociales, culturelles, scientifiques, technologiques, garantir à la population, pour la vie, des savoirs devenus éphémères. » (Le Meur, 1998, p. 149). Les élèves ont d'ailleurs souvent une représentation erronée des apprentissages. Ils pensent qu'une fois sortis du système scolaire, ils n'auront plus rien à apprendre. Leurs bagages étant suffisants, ils peuvent enfin entrer dans la vie professionnelle en quittant à tout jamais les apprentissages. Or, apprendre ne s'arrête pas à la sortie des études. Dès l'entrée dans la vie active, les savoirs acquis sont souvent mal adaptés ou simplement dépassés. « Il faut presque immédiatement commencer à se recycler, se remettre à niveau, apprendre l'utilisation de nouvelles technologies, quand ce n'est pas changer de métier. Ne pas faire ce choix, c'est courir le risque d'être dépassé, orienté sur une voie de garage, réformé avant l'heure. » (Gabilliet & Montbron, 1998, p. 23).

La société cognitive est une réalité contemporaine. Elle oblige chacun à un processus d'adaptation perpétuel et favorise un nouveau rapport au savoir que Philippe Carré nomme

« apprenance »[18]. L'autodidaxie, à la base de l'apprenance, s'impose désormais comme une nécessité. Chaque salarié doit être capable de s'adapter aux évolutions. Ce qui demande de se former continuellement. Même un métier très simple en apparence requiert aujourd'hui de plus en plus de compétences. Il est fini le temps où les secteurs d'activités se répartissaient en proportions égales. Aujourd'hui, 70 % des emplois sont dans les services (Bouchez, 2004) et cette tertiarisation de notre société moderne s'accompagne d'une nécessité à démontrer sa capacité à apprendre par soi-même. Les entreprises ont bien compris les enjeux et l'intérêt à développer la recherche de ce côté-là. Si les employés peuvent apprendre par eux-mêmes et se qualifier tout seul, l'entreprise va pouvoir bénéficier d'une plus grande productivité tout en faisant des économies. Ainsi encourage-t-on fortement le développement de pratiques d'apprentissages autonomes et il n'y a pas beaucoup d'alternatives : « ou subir le changement, ou le maîtriser. Si nous refusons le premier terme du choix, il ne nous reste plus qu'à « accepter » de devenir nous-mêmes agents de changement. » (Schwartz, 1973, p. 72).

Le savoir est devenu un enjeu socio-économique important et une source essentielle de richesse. Les entreprises les plus performantes veulent des travailleurs du savoir, des personnes qui sachent traiter les données, les informations et manipuler des concepts et des idées. Ce passage à une société cognitive se retrouve dès 1995 dans le *Livre Blanc sur l'éducation et la formation*. Dans le préambule, on nous parle d'un « investissement dans l'intelligence[19] », puis, plus loin, dans l'introduction, on retrouve l'enjeu du XXIe siècle : « La société du futur sera donc une société cognitive.[20] » Un an plus tard, le rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle, remis par Jacques Delors à l'UNESCO et intitulé *L'éducation : un trésor est caché dedans*, donne aussi une idée de l'orientation et des enjeux de la société future. Celle d'une société cognitive, basée sur l'économie du savoir, où ce qui différenciera les individus sera uniquement leur capacité d'apprendre. Dans ce rapport Delors émergeaient de nouveaux termes comme « la société cognitive », « de l'information » qui sera apprenante (Delors, 1996, Réed. 1999, pp. 18 & 21).

Plus récemment, le Commissariat général du plan signait, en 2002, un rapport : *La France dans l'économie du savoir*. Son avant-propos commençait par les lignes suivantes : « Pour la France, comme pour les pays comparables, la principale source de création de richesses réside désormais dans les savoirs et les compétences, davantage que dans les ressources matérielles.[21] » Au XXIe siècle, le savoir est désormais devenu une matière première. L'économie mondiale se fonde, désormais, de plus en plus sur les connaissances. L'éducation représente alors un capital indispensable pour tous. Elle doit naturellement suivre et s'adapter à cette société de la connaissance. « L'acquisition du "savoir apprendre" devient l'objectif clé en matière d'éducation et de formation dans les économies fondées sur la connaissance. » (Carré, 2005, p. 19). La pédagogie traditionnelle basée sur la transmission des

[18] Philippe Carré définit l'apprenance comme « un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expériencielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. » (Carré, 2005, p. 177).
[19] Livre Blanc sur l'éducation et la formation, p. 2 : http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_fr.pdf
[20] Livre Blanc sur l'éducation et la formation, ibid., p. 6.
[21] Commissariat général du plan, *La France dans l'économie du savoir*, La Documentation française, Paris, 2002, http://hussonet.free.fr/frsavoir.pdf

savoirs, où l'enseigné est un sujet passif, ne convient plus. Elle est dépassée. Un glissement terminologique s'est opéré. On est passé d'*enseigné* à *apprenant*. La figure récente d'apprenant désigne un sujet plus dynamique, plus actif dans ses apprentissages. Il y a un changement de posture chez ce dernier. Il devient acteur et surtout auteur de sa formation. « Jusqu'alors, les individus étaient mis en situation passive, qui impliquait une grande part de conditionnement. Aujourd'hui s'annonce une société cognitive, une culture de l'apprendre, c'est-à-dire une anthropologie de l'apprentissage, où celui-ci s'effectue dans des contextes qui nécessitent l'activité mentale du sujet, en particulier une saisie, une conscience intelligente de lui-même dans sa singulière situation. » (Mosconi, Beillerot & Blanchard-Laville, 2000, p. 215).

La capacité d'apprendre devient une compétence stratégique, une façon d'être de la société cognitive d'aujourd'hui. Pour ne pas être exclu de cette société de la connaissance et face à l'obsolescence accélérée des savoirs, il devient nécessaire de se former soi-même pour s'adapter à un environnement en constante mutation, mettre à jour ses savoirs et faciliter les changements de vie et de profession. Le contexte socio-économique encourage et impose ces apprentissages autonomes tout au long de la vie. Dans cette logique d'une société cognitive, mais sans transformer uniquement l'apprentissage en un concept économique, l'école a un rôle à jouer et pas des moindres. Elle doit aider chacun à développer une posture autodidacte.

1.1.7 Les études comparatives

En 1997, les pays membres de l'OCDE ont décidé de lancer le programme PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) afin de suivre les acquis de leurs élèves qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire. La première enquête internationale PISA eut lieu en 2000, auprès de jeunes de 15 ans. Ces études comparatives PISA de l'OCDE se font tous les trois ans. La dernière étude que j'ai prise pour écrire ce chapitre, celle de 2009 et rendue publique le 7 décembre 2010, est la quatrième en dix ans d'existence. Elle a évalué un échantillon total de 750 000 élèves de 65 pays membres et partenaires de l'OCDE, soit 4 300 jeunes représentatifs pour la France. Le nombre de participants est proportionnel à la population. Cette étude, sous forme de tests papier/crayon de deux heures, évalue l'acquisition de savoirs fondamentaux : compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique. La dernière enquête mettait la priorité sur la compréhension de l'écrit. L'enquête PISA teste surtout l'aptitude des élèves à appliquer dans des situations de la vie quotidienne les savoirs acquis à l'école. Les résultats de 2010 correspondent donc aux tests passés en 2009.

L'intérêt majeur de ces évaluations ne consiste pas à trouver un modèle à imiter en regardant les pays les mieux classés. On sait très bien qu'il est difficile d'exporter tel quel un modèle extérieur qui relève d'une autre culture. « L'intérêt des enquêtes PISA, qui est immense, se situe ailleurs. Elles doivent être considérées pour ce qu'elles sont : un nouvel outil de connaissance. » (Baudelot & Establet, 2009, p. 21). Ces études périodiques permettent par exemple, à chaque pays, de suivre les progrès accomplis et de voir les disparités. Elles donnent ainsi une image assez représentative de l'efficacité du système éducatif de chaque pays.

Si on s'intéresse en particulier à la France, ces enquêtes détruisent le mythe d'une école performante : « La France, qui a longtemps cru disposer de la meilleure école du monde, fait figure de mauvais élève dans sa catégorie, celle des pays riches et développés. Non seulement elle compte un taux très élevé de jeunes en échec, mais elle ne parvient pas à fournir des élites assez étoffées pour répondre aux besoins de la nouvelle donne économique. » (Baudelot & Establet, ibid., p. 10). On constate que le niveau global des français est proche de la moyenne, tantôt un peu au-dessus, tantôt un peu en dessous. Il n'a pas progressé depuis l'existence des enquêtes internationales et les écarts de performance entre les meilleurs élèves et les plus faibles sont élevés mais je reviendrai sur ce point particulier un peu plus loin.

Pour expliquer ce résultat plutôt décevant, on ne peut mettre en cause les moyens consacrés à l'éducation puisqu'ils sont relativement importants. La France est un des pays européens qui investit le plus dans l'éducation. La dépense intérieure d'éducation représentait 6,9 % du PIB (Produit Intérieur Brut) en 2009, soit 132,1 milliards d'euros[22]. Si l'investissement est important, on constate que le taux de réussite scolaire est faible. On peut le formuler autrement en disant que c'est un pays où le taux d'échec est élevé : 33,7 % des jeunes de classe de troisième ont redoublé au moins une fois[23], malgré le fait que les spécialistes s'accordent à dénoncer, depuis longtemps, l'inutilité du redoublement. Les enquêtes PISA montrent que les pays qui caracolent en tête de classement sont justement des pays où les taux de redoublement sont inexistants ou très faibles.

Autre contradiction constatée par cette enquête : la France est le pays européen où le nombre d'heures cumulées d'instruction est le plus élevé. Les élèves ont 7 368 heures de cours contre 6 657 heures pour la moyenne OCDE. Le nombre d'heures de cours est également étalé sur la plus courte durée hebdomadaire et annuelle. On s'attendrait à voir un meilleur classement pour la France sauf encore de dire qu'il n'y aurait pas de corrélation évidente entre le nombre d'heures d'enseignement et les résultats scolaires.

L'enquête révèle que si la France est globalement dans la moyenne des pays de l'OCDE, elle fait partie des pays où l'écart des résultats est le plus grand entre deux catégories d'élèves. Entre une certaine « élite » issue de milieux socio-économiques favorisés et les jeunes en difficulté, de plus en plus nombreux. Les sociologues utilisent l'expression *la France du grand écart* pour caractériser ce phénomène. « Il est clair qu'aujourd'hui la médiocrité des scores moyens obtenus par la France est en grande partie imputable à l'ampleur des écarts entre la tête et la queue du peloton, et à la part importante d'élèves à la traîne. » (Baudelot & Establet, 2009, p. 32).

D'autres enquêtes comme celles de la cour des comptes et le rapport de l'institut Montaigne confirment les résultats de l'enquête PISA. L'école française ne corrige pas les inégalités. On peut même dire que notre système éducatif favorise une certaine élite car ce

[22] Source INSEE 2009 : http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/FPORSOC10J.pdf
[23] Source INSEE rentrée 2008 : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATCCF07104

groupe a légèrement augmenté depuis la précédente étude PISA, alors qu'il diminue dans le reste de l'ODCE.

Si on regarde les résultats des dernières évaluations à l'entrée en sixième de 2008[24], on remarque une nette différence entre les élèves de cadres et les élèves d'ouvriers. Les premiers obtiennent un score de 67 % en français et de 76,3 % en mathématiques, tandis que les seconds obtiennent 53,2 en français et 59,9 en mathématiques. Dans notre pays, au collège, on retrouve la sociologie de la population française : 8,8 % de cadres et professions intellectuelles supérieures et 12,8 % d'ouvriers[25]. Ce qui est tout à fait normal avec la loi de l'instruction obligatoire jusqu'à 16 ans et le collège unique. Mais dans l'enseignement supérieur[26], on a une répartition bien différente : 29,7 % de cadres et 9,4 % d'ouvriers. La thèse de Bourdieu sur la reproduction, c'est-à-dire que le destin scolaire est étroitement lié aux origines sociales et au capital culturel, est donc toujours d'actualité en France et les enquêtes PISA confirment cette réalité. « Les enfants dont les parents sont cadres ou exercent des professions intellectuelles réussissent mieux en moyenne que ceux dont les parents sont ouvriers ou sans diplôme. » (Baudelot & Establet, 2009, p. 62). Les sociologues Baudelot et Establet constatent également que « le volume de l'élite scolaire est inversement proportionnel au volume de l'échec scolaire. Moins il y a de cancres, plus il y a d'excellents élèves. » (Baudelot & Establet, ibid., p. 39).

Si l'écart se creuse de plus en plus entre deux franges de la population - ce que Pascal Junghans (1997) appelait la *fracture scolaire* - c'est que la politique éducative en faveur des plus défavorisés et des élèves en échec scolaire n'est pas à la hauteur des besoins. L'objectif de conduire 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat laisse d'une façon officielle sur le carreau 20 % de jeunes et rien n'est franchement fait pour ceux-là, si ce n'est de les exclure vers des voies de relégation, des voies de garage comme la SEGPA…

Que faire de toutes ces enquêtes comparatives ? On pourrait bien entendu s'inspirer, dans la mesure du possible, des pays qui réussissent et en particulier de ceux qui ont accompli des progrès considérables en peu de temps. Je précise dans la mesure du possible car précédemment, je disais qu'il était souvent difficile, voire impossible, de transposer un modèle étranger. La performance est également liée à des caractéristiques démographiques, économiques et des facteurs sociaux et culturels propres au pays concerné. Il est certain que les résultats PISA sont meilleurs quand les inégalités sociales d'un pays sont faibles. « Moins un pays compte dans sa population de personnes en dessous d'un certain seuil de statut économique et social, plus les écarts entre faibles et forts à l'école sont faibles et meilleurs sont les résultats. Le degré de cohésion sociale, plus facile à réaliser dans des pays de petite taille, jouissant d'un niveau de vie élevé, fait partie des conditions favorables à l'efficacité d'un système éducatif. » (C. Baudelot et R. Establet, 2009, p. 78). Ce qu'il faut retenir, c'est la difficulté de l'école française à faire apprendre.

[24] Source INSEE 2008 : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon07248
[25] Source INSEE 2009 : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?ref_id=NATTEF02135&reg_id=0
[26] Source INSEE 2009-2010 : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF07150

1.1.8 Crise de l'institution scolaire

Les modestes performances de l'école française et son inaptitude à s'adapter à notre société cognitive génèrent bien des difficultés. La crise de l'institution scolaire, sujet récurrent et souvent décrié dans les médias, se manifeste de plusieurs manières. Il y a d'abord l'aspect inégalitaire de notre système éducatif mis en évidence dans le chapitre précédent. Au-delà de l'égalité d'accès à l'enseignement, on ne peut parler d'égalité des chances, ni d'égalité de résultats. « L'histoire récente du système éducatif montre que l'uniformité des structures, des programmes, des méthodes, n'engendre pas automatiquement l'égalité des chances de réussite des élèves. » (Dubet & Duru-Bellat, 2000, p. 182). On fait croire aux élèves que l'école va compenser les inégalités sociales, qu'ils ont tous les mêmes chances de réussite, que les dons et l'hérédité n'ont rien à voir et que leur succès ne dépend finalement que d'eux et de leur travail. S'ils n'y arrivent pas c'est de leur faute, ils sont les seuls responsables. Or la réalité est bien loin des discours puisque le système éducatif est basé sur l'élitisme et il ne compense en rien les inégalités.

Vincent Troger (2007) explique que cette école inégalitaire n'a posé aucun problème jusque dans les années cinquante car elle était en phase avec la société. « C'était une école inégalitaire, mais déconnectée du marché du travail ; elle n'avait pas pour mission de préparer de jeunes gens à entrer sur le marché du travail, avec lequel elle n'était pas en contact direct, au contraire de l'école d'aujourd'hui. » (Troger, 2007, p. 12). À cette époque, un jeune qui sortait relativement tôt du système éducatif, sans aucun diplôme, trouvait de toute façon un emploi. L'échec scolaire n'avait guère de sens. Personne ne trouvait révoltant qu'un jeune abandonne l'école. « Il disposait d'une seconde chance pour trouver sa place dans la société. » (Meirieu & Guiraud, 1997, p. 38). Ce n'est plus le cas aujourd'hui, même les diplômés ont du mal à trouver un emploi. Alors on comprend aisément la galère des jeunes qui sortent du système scolaire sans aucun diplôme et ils sont de plus en plus nombreux. L'échec scolaire se transforme immanquablement, aujourd'hui, en échec social et professionnel et l'échec scolaire s'explique par le poids des problèmes sociaux. La boucle est ainsi bouclée.

Actuellement, le développement considérable du chômage a modifié le lien qui existait auparavant entre diplôme et emploi. Il ne suffit plus d'avoir un diplôme pour obtenir un emploi ou alors il faut faire de longues études pour avoir un peu plus de chance d'obtenir un emploi qualifié. Cependant, un diplôme supérieur n'est plus gage d'emploi. L'existence d'un chômage des diplômés existe et prend de l'ampleur. Ce taux de chômage en 2009 était, selon l'INSEE[27] (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques), de 5,7 % chez les hommes et les femmes ayant un diplôme supérieur au bac + 2, alors qu'il était de 4,7 % en 2008. Pour la même année 2009, le taux de chômage était de 14,9 % chez les non diplômés, soit près de trois fois supérieur. Il vaut mieux avoir un diplôme, le plus élevé possible, qu'aucun mais l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur n'est plus gage systématique d'emploi. « Cette détérioration du lien entre diplôme et emploi a grandement diminué la légitimité de l'école. » (Merle, 2007, p. 31). Les jeunes qui vivent dans un contexte

[27] http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon03345

de précarité et de pauvreté voient bien que leurs aînés sont privés de travail. Les élèves ne croient plus en l'utilité des études.

L'école a perdu de sa notoriété en ne pouvant garantir à tous une égalité devant le savoir. Les inégalités sociales et culturelles se prolongent à l'école. Celle-ci se montre incapable de les corriger alors qu'elle tient un discours de justice scolaire et même de discrimination positive. Combien de fois n'a-t-on pas entendu le fameux *donner plus à ceux qui ont moins* ? Malgré tous ces traitements différenciés, les analyses montrent que rien ne change même si les pourcentages avancés ne sont pas toujours identiques. « Il est injuste qu'il n'y ait que 5 % d'enfants d'ouvriers dans les meilleures universités alors que les ouvriers sont 30 % de la population active ; il est injuste qu'il n'y ait que 30 % de femmes dans les meilleures écoles quand elles sont 50 % de la population… » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2009, p. 20). L'ascenseur social n'existe pas. Un fils d'ouvrier a beaucoup moins de chance d'accéder à un emploi de dirigeant qu'un fils de cadre. Les étudiants des grandes écoles et ceux qui s'engagent dans des études universitaires longues sont, pour la très grande majorité, issus de classes sociales favorisées. Bien sûr qu'il existe des exceptions. On peut facilement trouver autour de nous, dans notre entourage familial et professionnel une personne qui a eu un destin social différent et qui n'a pas subi une certaine reproduction. Je fais partie moi-même de cette exception puisque mes deux parents étaient ouvriers. Mais comme on dit souvent, ce sont les exceptions qui confirment la règle.

Si on reste encore un peu sur notre passé, sans chercher une quelconque nostalgie mais pour en dégager certains éléments expliquant la situation actuelle, on constate que le premier demi-siècle précédent était relativement stable. Le nombre de français entre 1900 et 1944 est sensiblement le même, il est de 40 millions d'habitants dans un pays essentiellement rural. Puis très rapidement tout va changer. La démographie s'accélère, on passe par une augmentation de population de plus de 50 % en un demi-siècle. À cela s'ajoute un autre basculement, celui de l'urbanisation. Plus de 80 % des français habitent maintenant en ville. « Or la vie quotidienne dans les villes, et notamment celle des jeunes, n'a rien à voir avec celle de la campagne ni avec celle des petites villes de Province. » (Troger, 2007, p. 20). Pour avoir exercé mon métier d'instituteur dans des villages qui avaient la chance d'avoir une école avec, la plupart du temps, une classe unique, rassemblant des élèves de 6 à 11 ans, et dans de gros groupes scolaires de plus de 200 élèves, le contraste est flagrant. En milieu rural, les enfants sont bien plus calmes et posés tandis qu'en ville, je passais parfois plus de temps à faire de la discipline qu'à enseigner et je ne parle pas des récréations où l'on devait utiliser un sifflet pour la surveillance.

Pendant de nombreuses années, l'école tenait par la stabilité de la société, de l'économie et de l'éducation familiale. L'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, réforme de 1959 mais qui entrera pleinement en vigueur en 1967, va bouleverser dans l'enseignement secondaire cette paix relative. Le collège dut faire face à une arrivée massive de jeunes en sixième. Jean-Yves Rochex rappelle un peu les chiffres : « Alors que l'accès à la classe de sixième ne concernait, en 1958 que 43 % de la classe d'âge (5 % en 1936), dès 1972, cette proportion dépassait les 95 %. » (Rochex, 1995, Rééd. 1998, p. 85).

L'aspect qualitatif change également. On a une arrivée de toutes les catégories sociales au collège. « Avant la généralisation de l'entrée en sixième, les jeunes de milieu populaire étaient rares dans cette classe : en 1936-1937, les enfants d'ouvriers représentaient 2,7 % des effectifs ; vingt ans après, ce taux est de 12,3 %, pour se situer aujourd'hui autour de 30 %. La composition sociale des classes de sixième reflète maintenant la structure de la population active. » (Dubet & Duru-Bellat, 2000, p. 93). La réforme du collège unique finira de parachever l'œuvre. En supprimant les filières de relégation, elle maintient en son sein tout le monde, de la sixième à la troisième. Il n'est plus possible de quitter le collège en fin de cinquième comme cela se faisait auparavant pour aller faire un CAP en trois ans. Les classes de quatrième et troisième technologiques sont également supprimées puisqu'elles deviennent des voies de relégation. Scolariser ensemble des élèves qui auparavant évoluaient dans des réseaux disjoints est un défi ambitieux. La massification a apporté son lot de problèmes en amenant au collège des jeunes qui jusqu'à présent n'y allaient pas ou qui en étaient exclus comme les élèves handicapés ou malades.

Cette massification ne se fait pas tranquillement dans le secondaire. Collèges puis lycées sont confrontés très rapidement à ce choc. L'école primaire est bien sûr épargnée puisque rien n'a changé pour elle. Elle a toujours accueilli en son sein tous les élèves. « L'école élémentaire n'a pas eu à subir le séisme de la massification et elle a toujours été confrontée à des publics scolaires extrêmement divers. » (Dubet, 2002, p. 121). Dans le secondaire, il est très difficile d'absorber cette double explosion scolaire sans voir surgir quelques problèmes. Les établissements d'enseignement secondaire sont confrontés à des jeunes « pour lesquels le sens de l'expérience scolaire fait problème, tant du point de vue de ce qu'on y apprend et des activités mises en œuvre pour ce faire, que du point de vue des investissements et ambivalences subjectifs, et de la valeur que l'on accorde aux savoirs et aux apprentissages. » (Rochex, 1995, Réed. 1998, pp. 106-107). L'enseignement au lycée était construit pour une élite scolaire et sociale. « En cinquante ans, dans les années soixante d'abord, puis dans les années quatre-vingt, le taux de lycéens est passé de 15 % environ à plus de 70 % d'une classe d'âge [...] » (Dubet, 2002, p. 138).

La crise de l'école est certes le reflet de la crise de la société mais celle-ci se passe dans l'enceinte même des établissements. Cela fait déjà un moment que de nombreux travaux et auteurs dénoncent cet état de crise de l'école et rien n'y fait (Johsua, 1999 ; Dubet & Duru-Bellat, 2000). À qui la faute ? Les causes sont généralement multiples et on peut citer pêle-mêle : la politique en matière d'éducation, les programmes, les méthodes, les moyens, les institutions, les élèves, les enseignants, les parents… On parle facilement de l'effet-établissement, de l'effet-maître ou encore de l'effet-classe et même de l'effet-groupe de pairs. Tous ces travaux montrent que la réussite d'élèves comparables varie selon l'établissement, l'enseignant, la classe ou encore le groupe dans lequel ils se trouvent. « La plupart des études montrent que la classe explique entre 10 et 20 % de la variance des acquisitions des élèves. […] dans la plupart des cas, l'effet-classe se révèle plus important que l'effet-école, généralement estimé aux alentours de 4 à 5 %. » (Dumay & Dupriez, 2009, p. 36).

La crise de l'école peut se percevoir à travers d'autres signes. Prenons les programmes scolaires. F. Dubet explique que jusqu'aux années soixante, les programmes scolaires étaient très stables. « Les enfants pouvaient apprendre à lire dans les livres scolaires de leurs parents et de leurs grands-parents. L'histoire de France était un récit national ininterrompu de Vercingétorix à la Libération ; la géographie était celle d'un territoire intégré dans ses « frontières naturelles » ; le français était consacré à l'apprentissage d'une orthographe sans faille et de quelques poèmes choisis çà et là dans un panthéon littéraire adapté aux enfants ; le calcul visait à apprendre les mathématiques, mais aussi à résoudre des problèmes pratiques : calculer la vitesse des trains et mesurer des hectares de prairie et des stères de bois… » (Dubet, 2002, p. 91). Tout cela est maintenant terminé et bien loin. On peut aisément porter un regard critique aux programmes actuels qui se succèdent à une cadence folle. Le discours officiel affirme que l'on apprend de plus en plus de choses à l'école. Personnellement, j'appelle cela une surcharge de programme. À côté des disciplines traditionnelles, de nouvelles matières et de nouveaux contenus apparaissent régulièrement dans les programmes. Les enseignants doivent depuis plusieurs années prendre en charge la préparation à l'ASSR 1 et 2 (Attestation Scolaire de Sécurité Routière). Le premier niveau se passe en classe de cinquième. Il permet après quelques heures de conduite en auto-école d'obtenir le BSR (Brevet de Sécurité Routière) pour conduire un scooter à partir de 14 ans. Le second niveau se passe en troisième. L'acquisition de celui-ci permet d'aller s'inscrire à l'auto-école pour préparer le permis de conduire B. Il y a aussi la nécessité de faire passer le B2I à tous les élèves, un premier niveau à l'école primaire, un second au collège puis un dernier au lycée. Depuis 2008, la réussite à ce brevet est obligatoire pour l'obtention du DNB (Diplôme National du Brevet). Et tout récemment, à la rentrée 2009, il y a eu l'histoire de l'art qui concerne toutes les classes et tous les élèves.

La charge scolaire n'a cessé de s'alourdir pour les élèves mais aussi pour les enseignants. Par exemple, il y a maintenant toute une panoplie de contraintes qui sont venues se rajouter au travail d'enseignement. À la rentrée 2011, le cahier de texte en ligne est devenu obligatoire. Sans oublier le livret de compétences et autres projets à mener pour chaque élève ou uniquement pour les élèves en difficulté. Ainsi se côtoient PIF (Projet Individuel de Formation), PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation), PAI (Projet d'Accueil Individuel), PAS (Projet d'Accompagnement Scolaire), PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative)…

Alors que les contenus et la charge de travail augmentent d'un côté, on diminue de l'autre le temps scolaire. C'est ainsi qu'à l'école primaire, on est passé dorénavant à une semaine de quatre jours, les cours du samedi matin ayant été supprimés[28]. Parfois c'est simplement le quota horaire d'une discipline qui est revue à la baisse. Par exemple, en 6° SEGPA, la dernière circulaire de 2006 (n° 2006-139 du 29-08-06) fixe 4h30 de français par semaine. Ce qui est dérisoire pour des élèves en grande difficulté scolaire qui maîtrisent très mal la langue française. À l'inverse, ces mêmes élèves doivent faire 4 h d'anglais, autant qu'en classe générale. Conclusion, les élèves de 6° SEGPA ont pratiquement autant d'heures

[28] La réforme des rythmes scolaires, mise en œuvre à la rentrée 2013, rajoute une demi-journée de travail.

d'enseignement de français que d'anglais. Sous prétexte que les élèves font du français dans toutes les matières, on a diminué le temps d'enseignement du français. On peut alors se plaindre du niveau en lecture, de l'orthographe qui baisse, d'un manque de vocabulaire et d'une syntaxe de plus en plus déplorable.

Comment faire plus avec moins de temps ? C'est tout simple et plusieurs solutions sont envisageables et même utilisées. La première consiste à survoler de plus en plus toutes les disciplines sans vraiment pouvoir en approfondir une au détriment des autres. Et même en survolant l'ensemble sans trop s'y attarder, les enseignants n'arrivent pas à boucler un programme de plus en plus chargé. La seconde solution consiste à accélérer le rythme des séquences d'apprentissage. Une notion qui était habituellement traitée en six heures se voit, par obligation, devoir être traitée bien plus rapidement, en deux fois moins de temps. Ce qui laisse encore plus de jeunes sur le carreau devant le rythme effréné des savoirs à acquérir car il n'est plus question d'envisager un instant de respecter le rythme d'apprentissage de chacun. L'élève doit s'adapter à l'école. Il est fini le temps où l'école essayait de s'adapter au public. Dernière astuce envisageable pour dire que tout le programme a bien été traité, c'est de déléguer aux familles une partie de la charge. Il suffit de donner ce que l'on ne peut faire en classe à la maison, sous forme de travail personnel, appelé communément devoirs, même si ceux-ci sont normalement interdits depuis fort longtemps, à l'école primaire[29]. Et de nouveau l'écart se creuse entre l'élève qui bénéficie d'un accompagnement scolaire à la maison et celui qui n'en a aucun.

Je ne suis pas partisan de donner des devoirs mais je le fais de temps en temps et de plus en plus régulièrement depuis ces dernières années. Il y a d'un côté la pression institutionnelle qui m'oblige à faire plus en moins de temps et le lobby parental. J'ai remarqué que les parents avaient une représentation plus ou moins positive de l'enseignant à travers la quantité de devoirs donnés. En gros, un enseignant qui donne des devoirs est un bon enseignant… Malheureusement, en SEGPA, je vois que la plupart des parents sont incapables d'assurer le suivi scolaire. Non pas parce qu'ils ne sont pas à la maison ou qu'ils ne s'occupent pas de leur enfant mais tout simplement parce qu'ils sont incapables de faire les devoirs eux-mêmes. C'est déjà trop compliqué. Lorsque je donne des devoirs aux sixièmes, les jeunes reviennent le lendemain sans les avoir faits ou alors tout est faux. Dans la discussion, ce sont les élèves qui m'apprennent que leurs parents n'ont pu les aider car ils ne savaient pas le faire ou n'ont pas compris ce qu'il fallait faire. Comment aider son enfant à reproduire un dessin géométrique alors que l'on ne sait pas utiliser un rapporteur ? Il y aurait des solutions pour pallier à ces difficultés mais les jeunes ou leurs parents abandonnent très vite devant la difficulté. J'ai le cas parfois où un jeune a fait ses devoirs et me les montre avec fierté. Malheureusement tout est faux. Ce qui désole l'élève car il s'est fait aider par ses parents…

[29] Circulaires de 1956, 1964, 1971, 1986 et 1994. La dernière circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994 précise : « […] les élèves n'ont pas de devoirs écrits en dehors du temps scolaire. À la sortie de l'école, le travail donné par les maîtres aux élèves se limite à un travail oral ou des leçons à apprendre."

L'école s'est démocratisée mais la réussite pour tous n'existe pas. Elle a alors un coût relativement important aussi bien pour les collectivités que pour les familles qui doivent investir dans des cours de soutien et d'aide aux devoirs divers. Ce qui exclut d'emblée les familles aux revenus modestes que l'on trouve majoritairement en SEGPA. La réussite scolaire se joue à l'école mais également et peut-être avant tout hors de l'école, à la maison.

Le passage à une société cognitive impose un certain modèle scolaire. L'économie est entrée, aujourd'hui, de plain-pied dans le champ scolaire. L'enseignement doit être rentable et efficace. L'école actuelle ne demande plus la même activité intellectuelle aux élèves, « elle est centrée aujourd'hui sur la compréhension bien plus que sur une simple mémorisation-restitution. » (Bonnéry, 2007, p. 64). C'est la même chose que l'on demande maintenant aux salariés : un rapport réflexif à leur activité de production. Dans, *L'adieu à la classe moyenne*, le sociologue Jean Lojkine (2005) explique qu'il est fini le temps où l'on demandait à un ouvrier d'appuyer sur un simple bouton. « Le mythe de l'opérateur « presse-bouton » n'a pas survécu […]. » (Lojkine, 2005, p. 104). Le travail manuel requiert de nouvelles capacités. Cette pression économique sur le champ scolaire n'est pas sans poser problème aux élèves un peu fragiles, lents et en difficulté. Le gouvernement cherche par tous les moyens à augmenter le niveau de formation du pays en voulant 100 % de jeunes ayant un niveau minimal V et 80 % de bacheliers. Cependant, d'après Samuel Johsua (1999, p. 16), il n'y a plus de corrélation entre le niveau de formation du pays et son niveau de compétitivité économique.

Un autre point important concerne l'école d'hier et celle d'aujourd'hui. Comme on l'a vu précédemment, les savoirs ne sont plus les mêmes qu'autrefois. On doit apprendre plus de choses et des savoirs de plus en plus complexes qui évoluent d'une façon très rapide et exponentielle. La crise de l'école vient aussi du fait qu'elle a du mal à s'adapter de façon permanente à cette évolution. Les savoirs dispensés sont souvent dépassés. Bernard Charlot n'hésitait pas, en 1977, à parler d'un savoir fossilisé et d'une école inadaptée : « L'école transmet un savoir fossilisé qui ne tient pas compte de l'évolution rapide du monde moderne ; sa puissance d'information est faible comparée à celle des mass media ; la transmission verbale de connaissances d'une personne à l'autre est désuète par rapport aux techniques nouvelles de communication. » (Charlot, 1977, p. 131).

Pour colmater les insuffisances de l'école, chaque gouvernement tente de mettre en place un certain nombre de réformes. Ainsi elles se succèdent tout azimut à un rythme effréné : réforme des programmes, du rythme scolaire, de la carte scolaire, du nombre d'enseignants, de la formation des enseignants… Et dans ces réformes, c'est souvent trois pas en avant, trois pas en arrière : la semaine scolaire sera dorénavant de 4 jours ½, puis de 4 jours et encore de 4 jours ½. Il n'y a pas de réforme en profondeur et il y a très peu de stabilité dans tout cela.

Dans mon collège, je rencontre fréquemment un autre problème. Il s'agit du clivage du corps enseignant. Dans la même institution éducative se trouvent des enseignants aux statuts divers. Il n'y a pas d'unité du monde enseignant. Ainsi se côtoient du personnel du premier degré, dont je fais partie en tant que professeur des écoles, et du personnel du second degré

avec des certifiés et des agrégés. Je peux m'amuser à décomposer ensuite chaque corps. Dans le premier degré, nous avons des instituteurs et des professeurs des écoles. Les premiers ayant été recrutés avec un bac ou un bac + 2, tandis que les seconds ont une licence ou ont réussi le concours interne. Ensuite pour enseigner en SEGPA, il faut être spécialisé. On trouve alors des enseignants du premier degré avec le CAEI (Certificat d'Aptitude à l'Education des enfants et adolescents déficients ou Inadaptés), le CAPSAIS (Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires) ou le CAPASH (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap). J'ai pris les diplômes par ordre chronologique de création. Comme ce genre de poste n'attire pas les foules, on a bien entendu des enseignants non spécialisés, souvent débutants. On trouve la même variété de statuts dans le second degré. Le certifié, recruté au niveau licence, travaille 18 heures et l'agrégé, recruté au niveau master 1, travaille 15 heures. À titre de comparaison le professeur des écoles travaille 21 heures. Et je ne parle pas de la classe normale et de la hors-classe.

La diversité de statuts du personnel enseignant provoque des conflits d'intérêts et des clivages importants. Le quota horaire et le salaire ne sont pas les mêmes. C'est bien connu, plus on a de diplômes, moins on fait d'heures et plus on gagne… On trouve ainsi des situations très cocasses. On prend la même classe d'élèves sur la même durée entre plusieurs enseignants de statuts divers et on ne sera pas tous rétribué de la même façon. Il en est de même lors d'une simple réunion. Le professeur des écoles gagnera moins qu'un certifié qui lui-même gagnera moins qu'un agrégé. Le tarif de l'heure supplémentaire est différent alors que dans la situation, on est tous assis autour de la même table pour la même durée ! La masterisation n'arrangera rien. Elle va introduire encore plus de divisions en recrutant maintenant des enseignants à bac + 5.

La masterisation va poser un autre problème encore plus rapidement, celui du recrutement des enseignants. Lorsque j'ai passé mon concours, en 1988, pour devenir instituteur, le nombre de postes offerts était bien inférieur au nombre de candidats. Depuis la masterisation, la tendance n'est pas encore inversée mais la situation est très préoccupante. On parle régulièrement de la crise des vocations dans l'enseignement. Le métier n'est plus attractif, il n'intéresse plus les jeunes diplômés. Être parachuté dans une classe sans formation pour enseigner à des élèves qui s'en moquent ouvertement et percevoir un salaire bien inférieur à celui de nos voisins européens a de quoi décourager. La crise de recrutement des enseignants est un fait réel. Il suffit pour s'en rendre compte de regarder les statistiques du gouvernement des neuf dernières années aux concours externes de recrutement des PE[30] (Professeurs des Ecoles) et des professeurs au CAPES[31] (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré) :

[30] http://www.education.gouv.fr/cid59435/donnees-statistiques-des-concours-de-professeurs-des-ecoles-de-la-session-2012.html
[31] http://www.education.gouv.fr/cid5491/donnees-statistiques-de-la-session-2012.html

Années	Concours externe PE			Concours externe CAPES		
	Postes	Candidats inscrits	Candidats présents	Postes	Candidats inscrits	Candidats présents
2012	4 601	37 161	17 492	4 847	24 136	12 940
2011	2 914	35 646	16 273	4 881	24 223	12 491
2010	6 577	66 461	34 952	5 006	33 502	22 074
2009	6 577	73 377	41 874	5 095	34 497	25 021
2008	9 331	76 159	44 373	5 062	40 028	28 558
2007	10 275	83 110	48 810	6 040	46 021	33 001
2006	10 310	90 441	52 425	5 947	50 025	35 604
2005	11 688	94 174	55 709	7 785	50 770	37 249
2004	12 015	91 561	61 397	6 640	49 121	37 538

Pour le concours de PE, un premier constat simpliste serait de dire que le nombre de candidats inscrits aux concours baisse car le nombre de postes diminue. Effectivement mais la baisse n'est pas proportionnelle. Si on regarde les chiffres du concours de PE : le nombre de postes offerts est passé de 12 015 en 2004 à 4 601 en 2012 et pour la même période, le nombre de candidats présents est passé de 61 397 à 17 492. Le nombre de candidats inscrits à ce concours a baissé de 71,5 % en 8 ans alors que le nombre de poste a baissé de 61,7 % pour la même période. On n'a pas le même ratio. La baisse des candidats est plus importante que celle des postes offerts. L'écart est de 10 %. Si on regarde un peu plus en détail, on pouvait déjà entrevoir cette tendance en 2009 et 2010. Sur ces deux années, le nombre de postes offerts est identique. On pourrait donc s'attendre à avoir le même nombre de candidats inscrits ou présents. Or il n'en est rien, les candidats sont moins nombreux en 2010. Il y a une baisse de 16,5 % en un an ! Cette singularité était l'amorce d'une tendance générale.

Les données du concours au CAPES sont encore plus criantes. Le secondaire n'est en rien épargné puisque le nombre d'inscrits diminue également dans une proportion encore plus importante. Le nombre de candidats présents passe de 37 538 en 2004 à 12 940 en 2012, soit une baisse d'environ 65,5 % en 8 ans. Alors que pour la même période, le nombre de postes offerts est passé de 6 640 à 4 847, soit une baisse de 27,0 %. Comme on le constate, la baisse du nombre de candidats au concours du CAPES est bien plus importante que la baisse du nombre de postes, elle est de 2,4 fois supérieure. Si on entre dans les détails, on voit que le nombre de postes augmente entre 2008 et 2009, alors que le nombre de candidats chute. Si on regarde les deux années suivantes : 22 074 candidats pour 5 006 postes en 2010 et 12 491 candidats pour 4 881 postes en 2011. En un an, le nombre de candidats a environ chuté de moitié pour pratiquement le même nombre de postes !

Il apparaît, sans chercher à entrer dans une analyse plus poussée, qu'il y a effectivement une baisse générale du nombre de candidats qui se présentent aux épreuves de recrutement pour devenir enseignants. Vu le peu de candidats et même en baissant le taux de sélectivité, de nombreux postes ne sont plus pourvus. En 2011, il manquait déjà près d'un millier de postes d'enseignants en collège et lycée. Que va faire le gouvernement face à la

pénurie d'enseignants ? Va-t-il faire appel à des intervenants extérieurs, à des chômeurs ou encore à des enseignants retraités pour pallier ce manque de professeurs, comme cela se fait déjà dans certaines académies ou revenir à un recrutement niveau licence ? Pour l'instant il se tait et préfère cacher ces chiffres affolants. En janvier 2013, une grande campagne médiatique était lancée pour recruter des enseignants. Cependant, les spots, affiches, vidéos et autres supports médiatiques suffiront-ils à trouver des candidats ? Une affiche de cette campagne était pourtant prometteuse. Elle avait comme titre : *Qui veut apprendre à apprendre ?* Le futur enseignant aura donc une mission très intéressante en développant l'autodidaxie à l'école.

Cette crise structurelle n'est pas entièrement due à la masterisation puisque la baisse des candidats aux différents concours était déjà amorcée avant de recruter des enseignants à bac + 5 : 61 397 candidats en 2004, 48 810 en 2007 et 34 952 en 2010 pour le seul concours externe de professeurs des écoles. Cependant elle s'est accentuée depuis la suppression de la formation des enseignants. Il y a beaucoup moins d'étudiants possédant un master 2 qu'une licence. En 2009, selon l'INSEE[32], il y a eu 162 112 diplômes de licence délivrés contre 96 289 diplômes de master. Si j'enlève les formations professionnelles, les chiffres sont encore plus éloquents : 121 592 diplômes de licence contre 20 669 de master, soit près de six fois moins.

Le tableau ci-dessous montre la répartition des étudiants français selon leur origine socio-professionnelle. On constate aisément que les étudiants possédant au moins un master appartiennent essentiellement à une certaine classe sociale. Même si l'accès à l'enseignement supérieur a progressé pour toutes les catégories sociales, la proportion d'enfants d'ouvriers et d'employés en master et doctorat, est très nettement inférieure à celle des professions libérales et des cadres supérieurs. Je ne suis pas certain que cette dernière catégorie soit la mieux à même de s'occuper des jeunes que l'on accueille dans certaines banlieues difficiles.

Origine socioprofessionnelle des étudiants français dans les universités par cursus licence-master-doctorat (LMD) à la rentrée 2010-2011
Unité : %

	Licence	Master	Doctorat
Agriculteurs	1,9	1,8	1,3
Artisans, Commerçants et Chefs d'entreprises	8	6,4	4,8
Employés	13,8	10,0	7,4
Ouvriers	12,3	7,7	4,7
Professions intermédiaires	13,6	12,3	10,3
Professions libérales, cadres supérieurs	28,6	34,1	36,2
Retraités, inactifs	13,1	14,0	19,4
Indéterminé	9,2	13,7	15,9
Effectif	768 442	412 539	37 759

Observatoire des inégalités : http://www.inegalites.fr/spip.php?article1176&id_mot=83

Vu les conditions actuelles du métier, un diplômé niveau master se détournera de l'enseignement,. Il préfèrera opter pour une carrière bien plus rentable et intéressante tant sur le plan personnel que financier. Sans parler du baby-boom de l'an 2000 et du départ massif à la retraite de nombreux professeurs, enseigner risque, à très court terme, de devenir vraiment un métier impossible à exercer, pour reprendre une citation de Freud.

[32] http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATSOS07234

Si on porte maintenant un regard microsociologique afin de voir ce qui se passe à l'intérieur même des établissements scolaires, les études montrent que l'école va mal, à tel point que des auteurs n'hésitent pas à parler de *krach éducatif* (Boudine, 2010) ou de *déclin de l'institution scolaire* (Dubet, 2002). Il y a un lien étroit entre la crise *de l'école* et la crise *à l'école* que rencontrent, ici, enseignants et élèves. L'une influençant l'autre et réciproquement. Le premier constat, lorsque l'on parle de crise à l'école, est l'état de malaise, d'ennui, de « déprime » et de souffrance des professeurs et des élèves. Chacun se renvoyant d'ailleurs systématiquement la faute. Le point de vue des uns sur les autres est assez significatif. Les enseignants disent : « Que leur métier devient impossible : les élèves sont trop faibles, ils sont trop passifs, ils ne trouvent pas sens à ce qu'ils font, ils ne sont pas motivés. » (Houssaye, 2001, p. 9). Et si on donne la parole aux élèves, on entendra : « Que leur réussite est problématique : les professeurs ne s'occupent pas d'eux, ils ne prennent pas la peine de leur expliquer, ils ne les écoutent pas, ils ne les considèrent pas comme des sujets. » (Houssaye, ibid.). Ce qui provoque de leur part une certaine résistance aux apprentissages car les jeunes générations acceptent difficilement le système éducatif tel qu'il est actuellement. « La forme scolaire est de moins en moins acceptée et est devenue obsolète. » (Carré & Moisan, 2002a, p. 62).

La discipline d'un enseignement imposé ne suscite plus autant d'enthousiasme qu'autrefois pour peu qu'il en provoquait. Avant la loi d'orientation de 1989, l'entière responsabilité des apprentissages incombait à l'enseignant. À partir de cette date, l'éducation s'est transformée en un système centré sur l'apprenant, ce que F. Dubet appelle « l'entrée de l'enfance à l'école. » (Dubet, 2002, p. 93). Dès lors, la responsabilité des apprentissages a reposé sur les apprenants eux-mêmes. Comme les deux systèmes coexistent toujours, la faute est rejetée alternativement sur l'un puis sur l'autre, soit sur l'enseignant, soit sur l'apprenant.

Lorsque l'on parle de crise à l'école, on ne peut s'empêcher d'aborder différents thèmes comme la violence, l'absentéisme, la souffrance ou encore les problèmes d'autorité :

- La violence, qu'elle soit physique, verbale ou morale, est le signe le plus net de la crise à l'école. Les jeunes importent dans l'enceinte scolaire ce qu'ils vivent dans leur quartier. Régulièrement au collège, l'équipe éducative intervient pour des problèmes de racket, de menace, d'insulte, de coup… François Dubet (2002, p. 145) nomme ces élèves les *barbares*.
- L'absentéisme prend de l'ampleur. En 2010/2011, une élève de cinquième a manqué facilement la moitié des cours. En 2009/2010, une élève de sixième n'est pas du tout venue le dernier trimestre. Chaque jour des élèves manquent à l'appel.
- Les élèves apportent en cours leur problème, leur souffrance, leur angoisse. « L'intrusion des problèmes familiaux dans le corps et le psychisme de l'enfant prend actuellement des proportions inquiétantes. Beaucoup d'enfants arrivent à l'école envahis par la honte, la peur ou la douleur de ce qui se passe chez eux. » (Lévine & Develay, 2003, Réed. 2004, p. 38). Ils n'arrivent pas à laisser de côté leurs problèmes divers pour se consacrer aux apprentissages. « On croit les enfants en classe alors qu'ils sont dans leur vie parascolaire ou dans les labyrinthes de leurs conflits familiaux. » (Lévine & Develay, ibid., p. 40).

- L'autorité de l'enseignant ne va plus de soi. L'exemple suivant illustre le quotidien des enseignants et leur désarroi profond : « Monsieur X, professeur dans un lycée professionnel, entre sans même frapper dans le bureau du proviseur. Il ne contient pas sa fureur : - La limite est dépassée… Un élève à qui j'ai demandé pourquoi il n'avait pas son matériel pour travailler, m'a envoyé : « Qu'est-ce que ça peut te foutre, connard ! » » (Lévine & Develay, 2003, Réed. 2004, p. 40).
- La hiérarchie n'est en rien épargnée. « Récemment, un inspecteur de l'Éducation nationale en a fait l'expérience. Il pénètre dans une classe agitée. Un élève jette son cartable dans la travée en pensant que l'inspecteur ne l'a pas vu. Le maître lui ordonne de le ramasser. Il le fait mais la scène se reproduit. L'inspecteur très en colère, s'écrie en direction de l'élève : « Obtempère ». Il s'entend répondre : « Nique ta mère »… » (Lévine & Develay, ibid., p. 49).

L'enseignant passe aujourd'hui beaucoup de temps à faire de la discipline dans ses classes. « La gestion de la discipline devient une activité de plus en plus lourde et l'école apprend à travailler avec les éducateurs, les juges, les policiers, ce qui aurait semblé inimaginable et scandaleux voici quelques années. » (Dubet & Duru-Bellat, 2000, p. 58). Le jeune enseignant se trompe quand il croit qu'il suffit de dispenser son enseignement, son savoir pour que les jeunes écoutent et apprennent. « Les discours sur la pure transmission des savoirs ont quelque chose de dérisoire face à une classe où le professeur doit au préalable créer les conditions permettant de faire cours. » (Dubet & Duru-Bellat, ibid., p. 170). Le métier d'enseignant « est devenu plus difficile et plus exigeant. » (Dubet, 2002, p. 102). F. Dubet n'hésite pas à parler de *choc du métier*. « Le véritable choc du métier c'est d'apprendre à tenir sa classe, à faire mettre les élèves en rang, à obtenir le silence. » (Dubet, ibid., p. 107).

1.1.9 Les enfants des temps présents.

En discutant régulièrement avec mes collègues enseignants et en assistant à diverses réunions, j'entends souvent le même discours, à savoir que les jeunes d'aujourd'hui ne sont plus les mêmes qu'il y a seulement vingt ans en arrière. Les adolescents que nous accueillons au collège sont plus matures, leur physiologie est avancée, ils ont une maturité sexuelle plus précoce, ils sont plus responsables, plus autonomes, moins soumis, plus intuitifs et plus hyperactifs. J. Lévine et M. Develay constatent « que c'est par l'intuition que nous sentons que les enfants d'aujourd'hui ne sont plus ceux d'hier. […] les enfants d'aujourd'hui, tout au moins dans les sociétés occidentales, se développent autrement que ceux d'hier. » (Lévine & Develay, 2003, Réed. 2004, p. 21). Ces auteurs n'hésitent pas à parler de la naissance d'un nouveau peuple scolaire. Différents travaux de recherche viennent corroborer ces discours empiriques (Dubet & Duru-Bellat, 2000 ; Galland, 1991, 2012, 2013).

Les jeunes ont changé et leur environnement social également. Celui-ci s'est complexifié. L'espace de vie dans lequel le jeune évolue s'est transformé. « « La famille » s'est diversifiée : nucléaire (parents mariés, pacsés, non mariés), monoparentale, recomposée, et souvent sa forme initiale connaît plusieurs transformations successives. Le jeune fait alors

l'expérience d'une famille dont les membres se substituent ou s'ajoutent à d'autres ; de nouveaux « frères » et « sœurs » viennent s'agréger à la fratrie initiale, les espaces de vie familiale - et les espaces personnels au sein de l'espace familial - se dédoublent. À l'opposé, dans d'autres configurations, le jeune se retrouve seul, avec l'un de ses parents après un divorce ou une rupture, il est séparé de sa sœur ou de son frère parti vivre avec l'un des parents. » (Delory-Momberger, 2003, pp. 117-118). On peut parler d'un dépérissement des fonctions parentales. « La mère est en train de perdre, partiellement mais sérieusement quand même, le contrôle du développement de ses enfants ; le père n'est plus l'objet d'une sorte d'adoubement par des forces transcendantes ; les institutions cessent de faire peur. » (Lévine et Develay, 2003, Réed. 2004, p. 39). L'autorité disparaissant à la maison, le jeune accepte de moins en moins la discipline scolaire.

L'environnement matériel a également beaucoup évolué. Un jeune passe aujourd'hui plus d'heures devant un écran que dans une salle de classe[33]. Au point que les élèves ont tendance à rejeter l'idée même d'une nécessaire formation puisque l'information est disponible à tout moment. Le jeune est sollicité de tous côtés et son attention est très fugace. On utilisait le terme *d'élève zappeur* pour la télévision. À l'ère du numérique, le phénomène s'est amplifié. On écoute, on regarde ce que l'on veut, immédiatement, on n'est pas obligé d'attendre et de suivre le fil bien trop linéaire d'une émission. On peut sauter des chapitres, faire une avance accélérée, faire plusieurs choses à la fois. Quand cela devient ennuyeux, on passe à autre chose ou on arrête tout bonnement. En cours, c'est tout l'inverse qui se produit et il n'est guère conseillé d'adopter le même comportement mais c'est ce que l'on constate de plus en plus. Ainsi les élèves écoutent distraitement tout en pensant ou faisant autre chose. « Pendant que l'enseignant parle, chacun vaque à ses occupations, range son cartable, prépare son devoir pour l'heure d'après, écrit son courrier ou songe à la récréation ; de temps en temps, si une image frappe l'imagination, alors l'attention s'éveille brièvement : Tiens, c'est pas idiot ce qu'il dit… Dommage qu'on ne puisse pas de temps en temps changer de chaîne ! » » (Meirieu & Guiraud, 1997, p. 70).

On pourrait citer maints exemples de changements de l'univers social plus ou moins proches de chaque individu. Cela n'aurait que peu d'intérêt si ce n'est de constater que les jeunes ont réellement changé mais que le système éducatif n'en n'a pas tenu compte et n'a pas tellement évolué. L'école d'aujourd'hui est restée sensiblement la même qu'autrefois. Il n'y a guère eu de changement et aucune véritable adaptation au nouveau public accueilli. L'école est restée repliée sur elle-même, coupée la plupart du temps de la vie. Les savoirs sont acquis en milieu clos, ils sont déconnectés de toute finalité concrète alors qu'ils devraient prendre sens dans les expériences du quotidien et préparer à la vie sociale. « L'école n'est que très rarement le lieu d'une expérience directe du monde et d'une « connaissance » au contact du monde. Le principe même de l'institution scolaire va à l'encontre de cette relation expérientielle au monde puisqu'il consiste à « retirer » les enfants et les adolescents du monde

[33] Médiamétrie donnait, sur l'année 2012, les chiffres suivants : 2h15 par jour devant la télévision pour les enfants de 4-14 ans et 2h47 pour les jeunes de 15-34 ans. http://www.mediametrie.fr/television/communiques/l-audience-de-la-television-en-2012.php?id=789#.UOvO1aBxHTo À cela il faut ajouter le temps passé devant un écran d'ordinateur et devant son Smartphone.

pour les en « instruire » et pour les « instruire » eux-mêmes. » (Delory-Momberger, 2003, p. 100).

Face à ce nouveau peuple scolaire, on ne peut plus enseigner comme autrefois. « Le professeur ne peut plus se contenter de faire la classe comme on la lui a faite, face à des élèves ressemblant à l'élève qu'il fut ou qu'il croit avoir été. Il doit d'abord construire les conditions pédagogiques. » (Dubet & Duru-Bellat, 2000, p. 27). Il y a certes une certaine nostalgie face aux problèmes de l'école. On aimerait parfois revenir à l'école de grand-papa. Cela est impossible avec la mise en place du collège unique. Celui-ci a dû s'adapter pour accueillir ces nouveaux publics. Le rapport au savoir des jeunes s'est modifié. Bernard Charlot et son équipe ont bien défini cette notion : « le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. » (Charlot, 1997, Réed. 2005, p. 90). Les jeunes ont des besoins particuliers, il faut adapter notre approche pédagogique pour en tenir compte. « Ils [les enfants] ne se laissent pas imposer n'importe quoi sans en connaître les motifs. » (Samson, 2008, p. 133).

La temporalité entre les exigences institutionnelles et celles des apprenants est en décalage. L'école envisage des projets à long terme pour le devenir de l'élève alors que celui-ci vit maintenant dans une société hypermoderne qui se caractérise par un nouveau rapport au temps : l'immédiateté. Le temps est devenu une préoccupation majeure. C'est le règne de l'urgence et du : *je veux tout et tout de suite*. La vision de l'avenir s'estompe ainsi devant celle de l'immédiateté. « Les injonctions des adultes (parents, professeurs, conseillers d'orientation) relatives à la prévision et à la « préparation de l'avenir » semblent à beaucoup d'élèves déconnectées de la réalité de leur expérience et se heurtent à la difficulté d'inscrire l'école dans la projection à long terme d'un avenir social et économique. » (Delory-Momberger, 2003, p. 124).

La jeunesse actuelle se caractérise par l'émergence d'un sujet de plus en plus libéré des institutions. Elle rejette davantage l'autorité, les contraintes, le dirigisme, la coercition et la soumission à une école qui est devenue bien trop prégnante et qui n'accorde que très peu d'importance à leurs avis et réflexions, alors que c'est tout le contraire qui se joue à la maison. Dans la famille, aujourd'hui, tout se discute, se négocie et se conteste. Les parents doivent négocier et justifier ce qui auparavant s'imposait selon une autorité naturelle. Les relations entre enfants et parents se sont transformées. Sans aller jusqu'à parler de « l'enfant roi », les jeunes, très tôt ont leur mot à dire ou donnent régulièrement leur avis sur ce qui se passe. Si les parents proposent quelque chose qui ne plaît pas forcément à leur bambin, celui-ci va le manifester avec plus ou moins de vigueur et de bruit. Les parents sont souvent obligés de négocier. Même le père, qui autrefois représentait facilement la figure de l'autorité parentale, n'y échappe pas. Pour exemple, l'été dernier, j'étais assis au bord du lac d'Annecy, sur la plage, avec des amis, un couple et ses trois enfants. Au moment de partir, il fallait aller chercher l'aîné, Louis, âgé d'un peu moins de six ans, qui jouait encore dans l'eau. Le papa s'est acquitté de cette tâche mais sans facilité. On le voyait au loin essayant de faire entendre raison à son fils que c'était l'heure de rentrer, qu'il fallait encore qu'il se douche, se sèche et s'habille. Amélie, la maman expliqua tout bonnement que le papa était en train de négocier

avec son fils… F. Dubet explique que « nous vivons dans une société accordant aux jeunes une large autonomie. » (Dubet, 2002, p. 347). Les jeunes décident davantage eux-mêmes qu'autrefois.

Cet exemple n'en est qu'un parmi d'autres et je ne suis pas le seul à faire ce constat. La citation suivante de Vincent Troger illustre parfaitement mes propos : « Pour parler comme les sociologues, les modèles éducatifs aujourd'hui dominants dans les familles ne sont plus des modèles d'autorité mais de négociation, y compris dans les milieux populaires. Il est désormais admis qu'élever un enfant, ce n'est pas lui imposer des règles de manière coercitive, brutale, non discutée, des normes et des valeurs dont on pense qu'elles seront importantes pour en faire un bon adulte, mais au contraire lui inculquer ces règles par la négociation, la discussion, par la persuasion. » (Troger, 2007, p. 24). La vulgarisation de certains travaux et l'apparition de livres ou de revues traitant de la psychologie de l'enfant ne sont pas étrangers à ce virage. On peut facilement citer l'influence d'auteurs comme Laurence Pernoud et Françoise Dolto. On voit ainsi que le statut de l'autorité, dans le sens de l'autoritarisme, a profondément changé dans les familles. L'autorité de l'adulte n'est plus immanente. Alors que dire de celle de l'enseignant qui auparavant bénéficiait d'un double statut d'autorité, celui de garant ou représentant de l'institution scolaire et celui d'adulte. Il a perdu au moins la moitié de son autorité légitime. Je dis au moins la moitié car la légitimité de l'école ne va plus de soi comme on l'a vu précédemment.

Le professeur a maintenant face à lui des jeunes et même de très jeunes enfants qui sont habitués dans leur famille à exprimer leur désir, leur souhait, qui sont écoutés régulièrement et qui aiment que l'on respecte leur parole et leurs choix. De leur côté, les parents prennent le temps de discuter longuement avec leurs enfants pour leur demander leur point de vue et expliquer une décision ou une règle particulière. La vie familiale est essentiellement fondée sur la négociation et la persuasion. Or à l'école c'est le contraire qui se passe. Il y a tout un monde entre ce que les enfants vivent dans leur famille, à savoir une éducation libérale et démocratique, et ce qu'ils vivent en classe où on leur demande de se taire et d'écouter. Ce point peut paraître paradoxal car les enseignants sont également, pour la plupart, des parents et agissent d'une toute autre façon avec leurs enfants qu'avec leurs élèves.

L'école actuelle ressemble encore, par maints aspects, à celle de la IIIe république. Elle n'a pas tenu compte de l'évolution sociétale et de la jeunesse actuelle. La culture des jeunes est en grand décalage avec la culture de l'école. Tout comme l'école ne tient nullement compte de la Convention internationale des droits de l'enfant, votée à l'ONU (Organisation des Nations Unies) le 20 novembre 1989, qui, rappelons-le, garantit à chaque enfant un certain nombre de droits comme la liberté de pensée, d'expression, de conscience... Ainsi dans son article 12, on peut lire : « Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.[34] » Malheureusement on ne sollicite guère l'avis des élèves à l'école.

[34] Article 12 de la Convention internationale de l'enfant : http://www2.ohchr.org/french/law/crc.htm

Les jeunes acceptent de moins en moins d'être forcés à faire quelque chose qu'ils n'ont pas le goût de faire et dont ils ne comprennent pas la nécessité. « La menace d'une punition n'a aucune prise sur eux ; au contraire, elle les durcira dans leur position et les éloignera davantage. » (Samson, 2008, p. 57). Les jeunes sont non-conformistes et souhaitent une pédagogie plus adaptée à leurs besoins. « Ils souhaitent que plus de temps à gérer leur soit laissé, leur permettant d'alterner autrement, à leur rythme, travail scolaire, travail professionnel et loisir, dans un autre équilibre. » (Dumazedier, 2002, pp. 125-126). Ils n'ont plus envie de subir leur scolarité. Ils souhaitent prendre leurs propres décisions concernant ce qui les touche. Ils souhaitent mettre en œuvre et conduire eux-mêmes leur propre formation. « Cependant dans la réalité quotidienne les structures ne coopèrent pas toujours à la mise en œuvre d'une politique permettant l'autonomisation vers un sujet social apprenant. » (Le Meur, 1998, p. 33). L'école avait comme objectif d'émanciper le sujet apprenant mais elle a plutôt tendance à l'aliéner. Elle tente de le conformer à une certaine image, à un certain rôle qu'il n'a pas envie de jouer et de prendre au lieu de le pousser à explorer et vivre sa spécificité.

Jacques Samson résume bien, dans son dernier livre, la situation de ces nouveaux enfants : « Ils sont différents des autres jeunes à un point tel qu'aucun enseignant ne peut appliquer les méthodes pédagogiques traditionnelles. En classes, ces enfants ne restent en place que quelques minutes. Ils exigent une attention soutenue, qui soit teintée d'un sentiment d'amour et de respect, qu'ils doivent percevoir comme étant vraie. Regardons la vérité en face : ces enfants ne sont pas impressionnés devant la menace de l'échec, ne sont pas motivés par le prochain examen, n'aiment pas la compétition et veulent comprendre les motifs sous-jacents de ce qu'on leur demande de faire et d'apprendre. Ils perturbent la classe au point que personne ne peut intervenir comme on le faisait habituellement ; la discipline autoritaire est sans effet et ne provoque qu'une plus grande indiscipline. » (Samson, 2008, p. 44).

Il apparaît qu'il y a une perte d'autorité des institutions et en particulier de l'institution scolaire. C'est pour cela que des parents font le choix de ne plus mettre leur enfant à l'école et décident d'enseigner eux-mêmes à la maison. Ce qui est un droit puisqu'il n'y aucune obligation de mettre son enfant à l'école. Seule l'instruction est obligatoire et les jeunes sont souvent étonnés et décontenancés lorsque je leur rappelle cela[35]. En France, le choix de l'instruction en famille, comme on l'appelle couramment ou IEF, concernerait près de 30 000 enfants dont 17 000 sont scolarisés à domicile par correspondance et 3 000 directement instruits par leurs parents. Les raisons qui poussent les parents à opter pour cette solution sont multiples comme répondre aux besoins spécifiques de leur enfant atteint d'un trouble particulier, soustraire leur enfant de la violence scolaire ou simplement par conviction personnelle. Jacques Samson affirme que cette solution n'est plus considérée comme marginale et qu'« au Canada et aux Etats-Unis, ils sont plus d'un million de parents à le faire. » (Samson, 2008, p. 216). À ce propos, on peut lire le livre de l'éducateur américain

[35] Article 4 de la loi de 1882, modifié en 1936, 1956, 1959 et écrite sous cette forme dans le livre I du code de l'éducation, version 2011, article L131-1 et suivants : « L'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, entre six et seize ans. L'instruction obligatoire peut être donnée soit dans les établissements ou écoles publics ou privés, soit dans les familles par les parents, ou l'un d'entre eux, ou toute personne de leur choix. »

John Holt (2011) pour montrer l'efficacité et la légitimité de ce type d'apprentissage. Faut-il croire comme Ivan Illich, en une société sans école ? Ne serait-il pas plus simple et temps de revoir notre politique éducative en la matière ?

1.2 VOYAGE AU CŒUR DES SEGPA

Les SEGPA sont des structures spécialisées intégrées dans les collèges. En 2008, on dénombrait, 1 500 SEGPA sur l'ensemble du territoire métropolitain et départements d'outre-mer. Ce qui représentait 96 144 élèves scolarisés. Les circulaires qui régissent les orientations pédagogiques des SEGPA ne sont pas nombreuses. La première date du 20 juin 1996, lors de leur création effective et la dernière du 24 avril 2009. Entre ces deux dates, on trouve une circulaire en 1998 et une autre en 2006. Ce qui semblerait démontrer que la difficulté scolaire dans le second degré est loin d'être une priorité.

En treize ans d'existence, les textes ont peu évolué, ils ont subi un toilettage pour s'adapter à la politique éducative générale. Ainsi, depuis le début, une SEGPA est chargée d'accueillir « des élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles. Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances définies dans le socle commun attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et présentent à fortiori des lacunes importantes dans l'acquisition de celles prévues à l'issue du cycle des approfondissements.[36] »

Mon expérience d'enseignant spécialisé me laisse penser que le fait de cloisonner dans un unique lieu des élèves présentant des caractéristiques communes n'améliore nullement quoi que ce soit si ce n'est la tranquillité de certains enseignants qui n'ont plus ce public dans leur classe. Françoise Dolto dénonçait cette discrimination : « Il y a quelque chose qui est révoltant actuellement et qui empire de jour en jour, c'est la ségrégation de certains groupes d'enfants dits retardés mentaux, caractériels, épileptiques ou psychotiques. Un quotient intellectuel inférieur à la norme, un niveau de besoins de relations à l'autre classé plus infantile que le niveau moyen des enfants de son âge, des réactions d'angoisses appelées caractérielles provoquent le renvoi d'un enfant dans des écoles dites spécialisées où ces enfants se retrouvent entre eux, groupés par style d'« inadaptation » mentale ou sociale. C'est une erreur fondamentale. On fabrique des ghettos. D'abord il faut savoir que ce sont les adultes qui sont à la base de ces ségrégations. Les enfants, au contraire, supportent très bien et lient même amitié hors de l'école dans les familles et dans la rue avec ces enfants rejetés, quand par chance ils ne sont pas parqués en internats. » (Oury & Pain, 1972, p. 400). Le pire est de trouver des jeunes orientés en SEGPA sur les seules bases de leur comportement. D'un point de vue purement cognitif, ils n'ont rien à faire en SEGPA.

Différentes enquêtes confirment mon point de vue empirique. On peut relire les conclusions des études sur le sujet de Fred Tyler en 1962 : « Le regroupement des élèves en

[36] http://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602028C.htm

groupes à assimilation rapide, moyenne et lente, groupes qui restent les mêmes quelle que soit la matière, a été conçu, imaginé, tenté puis abandonné pour des raisons fondées sur des réflexions philosophiques, des évidences psychologiques, des commodités administratives et pédagogiques. » (Peretti, 2000, p. 263). Celles de Mary Bany et Lois Johnson, vers la même époque, vont dans le même sens : « Il semble s'avérer que, quel que soit le projet d'organisation formelle qui place les enfants dans des groupes faibles, moyens et forts nettement délimités, celui-ci retardera gravement l'apprentissage dans un domaine ou un autre. Car d'après les preuves réunies, il semble qu'on puisse dire qu'une méthode rigide de structuration des classes selon les aptitudes affecte gravement l'attitude des enfants envers eux-mêmes et envers les autres comme envers l'apprentissage et l'Ecole. » (Peretti, ibid., p. 264).

On peut s'intéresser aux travaux de Marie Duru-Bellat (1997). Le titre de son article est suffisamment évocateur : *La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice.* Ses travaux sont connus sous le nom de *théorème de Duru*. « Marie Duru a étudié de près, en France, les effets exercés sur la progression des élèves de collège par la façon de regrouper ou d'isoler les élèves forts et faibles. Dans les collèges pratiquant les groupes de niveau, les élèves faisant partie des groupes ne comptant que des forts progressent beaucoup. À l'inverse, ceux qui sont relégués dans des groupes constitués uniquement d'élèves faibles progressent très peu, pas du tout, voire régressent. » (Baudelot & Establet, 2009, p. 56).

Cette recherche, menée en 1989 sur une cohorte de 20 000 élèves répartis dans 212 collèges est d'un point de vue statistique convaincante. Elle démontre que le regroupement des plus faibles n'est pas une bonne solution, bien au contraire. On peut formuler sa recherche d'une façon encore plus simple : « L'homogénéité des groupes creuse les écarts. » (Dubet & Duru-Bellat, 2000, p. 34). Les enseignants attribuent souvent l'échec scolaire à l'hétérogénéité des classes. Or la solution ne passe pas en faisant des regroupements par aptitudes. « Un élève faible progressera davantage s'il est affecté à une classe hétérogène qu'à une classe d'élèves en difficulté. » (Terrail, 2002, p. 93). Aucun résultat probant n'est enregistré dans les groupes ou classes de niveau. Si un effet positif est enregistré, il concerne essentiellement les élèves forts.

Plus proche de nous, Jean Houssaye en parle également : « Quoi qu'il en soit, l'hétérogénéité de la population recrutée par le collège (milieux sociaux, nationalités) s'avère être un facteur positif, on y observe une réduction de l'écart entre les faibles et les forts. Ce qui revient à montrer que les classes de niveau accroissent les différences. » (Houssaye, 2001, pp. 129-130). L'enquête internationale PISA arrive au même résultat : « Les élèves scolarisés dans des établissements qui ne pratiquent pas le regroupement par aptitudes ou qui le réservent à certaines matières seulement obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui fréquentent un établissement où le regroupement par aptitudes est généralisé dans toutes les matières. » (Baudelot & Establet, 2009, pp. 56-57).

Le curé pédagogue italien Don Lorenzo Milani, fondateur, en 1955, d'une école à Barbiana est un bon exemple. Ce prêtre travaillait avec des pauvres, des enfants de paysans qui étaient pour la plupart pratiquement analphabètes. Il réussit à instruire ces jeunes grâce à ses convictions et sa pédagogie. C'était une école ouverte en permanence, 365 jours par an et les élèves y travaillaient dix heures par jour. Les élèves faisaient la classe chacun leur tour dans les domaines où ils étaient compétents. « Lorsqu'un enfant était malade, c'était chez lui, autour de son lit, que l'on faisait la classe. » (Rousseau M., 2011, p. 68). Ensemble ils produisirent un livre collectif : *Lettre à une maîtresse d'école*.

Don Lorenzo Milani avait une vision assez réaliste de la situation et une réplique cinglante mais appropriée lorsqu'il disait que si l'école n'accueillait plus les élèves en difficulté, « l'école ne serait plus l'école. Ce serait comme un hôpital qui soignerait les types en bonne santé et qui renverrait les malades. Ça deviendrait un instrument de ségrégation toujours plus irrémédiable. » (Les enfants de Barbiana, 1968, p. 27).

Toutes les études similaires, anciennes ou récentes, vont dans le même sens. Elles démontrent l'inefficacité des groupes homogènes et dénoncent la ségrégation scolaire. Malheureusement, l'école continue de garder en son sein ceux qui réussissent et exclut vers des voies de relégation ceux qui ne réussissent pas. La politique qui consiste à regrouper les élèves faibles dans des classes de faible niveau ne remédie en rien. Elle maintient et enferme les élèves dans leurs difficultés. « Le rapport Hussenet-Santana révèle également que les filières spécialisées, supposées aider les élèves en échec scolaire, aggravent leurs difficultés. » (Bourgeois & Chapelle, 2006, p. 154). François Dubet, lors d'une interview donnée récemment dans la revue Sciences Humaines, déclarait : « La réalité, c'est que les enfants orientés précocement ne s'en sortent pas mieux que s'ils restent dans une filière générale. Pire, en rassemblant les enfants les plus faibles dans les mêmes formations, on les tire vers le bas. » (Dubet, 2011).

Ce type de regroupement compromet les chances de réussite des élèves aux diplômes. Jean-Paul Caille (2000) montre que l'orientation des élèves dans une classe spécialisée va accroître tout simplement les risques de sortie sans qualification. Une fois orientés en SEGPA, les élèves ont très peu de chance de revenir dans le circuit *normal*. Depuis dix ans que j'enseigne dans cette SEGPA, aucun élève n'est parti de notre structure pour aller en classe générale.

1.2.1 Petite histoire des SEGPA

Comprendre l'enjeu de l'enseignement en SEGPA oblige à s'intéresser à son histoire brève mais complexe. L'histoire des SEGPA s'inscrit dans la politique de lutte contre l'échec scolaire. Elle est étroitement liée à celle des élèves qui ne réussissent pas à l'école. Des terminologies diverses se sont succédées au fil du temps, à travers les textes officiels, pour dénommer ce public : *arriérés, débiles légers, déficients intellectuels* puis un vocable moins pernicieux en parlant de *retard scolaire, d'échec scolaire, d'élèves inadaptés, en difficulté* et dernièrement *d'élèves aux besoins éducatifs particuliers*. Si le vocable évolue positivement en fonction des apports de la recherche en sciences humaines et sociales, la réponse du gouvernement et le traitement spécial de ces élèves resteront immuables. La France, contrairement à la plupart de ses pays voisins, choisira une politique d'exclusion : regrouper ensemble, dans une nouvelle structure spécialisée, les élèves qui présentent un retard avéré. Voyons maintenant comment ont été créées les SEGPA.

En 1881 et 1882, le ministre de l'Instruction publique, Jules Ferry, élabore une série de lois scolaires portant sur l'obligation, la gratuité et la laïcité de l'école publique pour les garçons et les filles âgés de six à treize ans. À partir de cette période, l'Etat doit faire face à une arrivée massive d'enfants qui ne réussissent pas à l'école et qui jusque-là n'étaient pas scolarisés. En 1905, à la demande du gouvernement, les médecins et psychologues français Alfred Binet et Théodore Simon élaborent la première échelle métrique afin de mesurer le développement de l'intelligence des enfants en fonction de leur l'âge. Le test, appelé *test Binet-Simon*, va servir à mesurer ou à estimer le niveau d'instruction, c'est-à-dire le niveau d'acquisition scolaire de l'élève, en référence à une norme construite statistiquement. Ce test servira de base pour déterminer si les élèves peuvent ou non suivre une scolarité ordinaire. La finalité sera d'identifier les enfants retardés mentaux pour les orienter vers des classes spécialisées.

Le 15 avril 1909, fort du test Binet-Simon, le gouvernement adopte une loi, instituant les classes de perfectionnement pour enfants *arriérés*, annexées aux écoles élémentaires publiques et des écoles autonomes de perfectionnement pouvant comprendre un demi-pensionnat et un internat. Ces classes et écoles de perfectionnement vont fonctionner jusqu'au début des années 1960, sans grand changement et sans trop chercher les causes réelles de l'inadaptation des élèves accueillis, si ce n'est d'imputer la faute à l'élève.

En janvier 1959, une ordonnance prolonge l'obligation scolaire à 16 ans, soit trois ans de plus. Arrive donc en masse, dans les établissements secondaires, des publics qui n'y avaient pas accès jusque-là et en particulier des adolescents qui présentent un retard scolaire. Ces *déficients intellectuels* proviennent pour la plupart des classes de perfectionnement. Que va-t-on en faire puisqu'on ne peut pas les garder plus longtemps dans les classes élémentaires de perfectionnement ? Toujours la même réponse du ministère concerné : les mettre ensemble en créant une nouvelle structure capable d'accueillir ce public.

Ainsi voient le jour, à travers la circulaire n° 65-348 du 21 septembre 1965, les SES (Sections d'Education Spécialisée), où un enseignement général et un enseignement préprofessionnel est donné dans les collèges d'enseignement secondaire. Les adolescents orientés dans ces structures sont reconnus comme « déficients intellectuels légers, (Q.I. compris en principe entre 65 et 80) ne présentant pas de handicaps associés importants.[37] »

Dans le même temps, la sociologie et la psychologie commencent à s'intéresser à ce phénomène de retard scolaire et à en rechercher les causes. La problématique de l'échec scolaire, terme utilisé depuis les années 1944/45, va petit à petit devenir un objet central des discours sur l'école. Au départ, cette notion d'échec scolaire renvoie à l'individu. Ce n'est que vers la fin des années 1960 qu'un changement de regard sur la compréhension de l'échec scolaire se fera et que l'expression désignera un problème collectif. La prise en compte du milieu social, du capital culturel et du rôle de l'école apparaissent à travers les travaux des sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans leurs livres *Les Héritiers*, paru en 1964 et *La Reproduction*, paru en 1970 et ceux de Christian Baudelot et Roger Establet. Un regard critique sur l'institution scolaire apparaît dans les discours. On n'hésite plus à interroger l'école, ses représentants et les mécanismes générateurs des inégalités.

Il faudra cependant attendre 1989 pour voir des changements dans les textes. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 précise dans son article premier que « l'éducation est la première priorité nationale. […] Le droit à l'éducation est garanti à chacun. […] L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique.[38] » Tous les élèves quittant le système scolaire doivent posséder au minimum une formation qualifiante de niveau V. Dans cette perspective d'élévation du niveau de tous les élèves, les SES sont alors remplacées par les SEGPA. On passe ainsi d'une éducation spécialisée à une éducation adaptée. La première attribuait plutôt un statut d'handicapé à l'élève et l'enseignement dispensé en SES était vraiment différent et séparé de l'enseignement ordinaire. La séparation était tellement grande que la SES avait ses propres locaux, éloignés des autres classes.

Il faudra patienter encore sept ans, après cette circulaire fondatrice, pour voir le mot SES disparaître définitivement des textes et connaître les nouvelles missions attribuées aux SEGPA[39]. Les circulaires n° 96-167 du 20 juin 1996 et n° 98-129 du 19 juin 1998 précisent que les SEGPA sont associées plus étroitement aux collèges. Les élèves sont des élèves ordinaires du collège. Ils suivent un enseignement adapté mais participent pleinement à la vie du collège et peuvent bien entendu avoir des activités communes avec les autres élèves du collège. Les locaux ne sont plus séparés. C'est assez rare de nos jours de voir les bâtiments d'une SEGPA, éloignés de ceux du collège ordinaire. À Evire, nos classes sont intégrées au collège et la séparation physique n'existe plus.

---

[37] Article VI, Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967.

[38] Article premier de la loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989.

[39] Pour la petite histoire, le mot SES n'a pas définitivement disparu. Il est toujours écrit, depuis des années, sur ma fiche de salaire : enseignant SES !

La formation aboutit à l'obtention du CFG en fin de troisième. Les textes insistent bien sur un enseignement centré sur l'élève et sur le suivi individuel. On voit bien, ici, tous les apports de la psychologie cognitive. Dans le même temps, la France reconnaît les normes de l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) sur le handicap. La déficience intellectuelle légère n'apparaît plus dans la nouvelle classification internationale mais aucun nouveau critère n'est proposé pour l'orientation de ces élèves en SEGPA. La terminologie évolue, une circulaire de 2004 les désigne sous le label *d'élèves aux besoins particuliers*[40].

Depuis, deux autres circulaires ont vu le jour, celle n° 2006-139 du 29 août 2006 et la dernière, n° 2009-060 du 24 avril 2009, venant compléter la précédente. Elles ne se démarquent guère des autres circulaires. Elles se mettent essentiellement en conformité avec la politique actuelle sur le socle commun de connaissances et de compétences. Dès l'introduction, l'objectif est annoncé clairement : « Le collège dispense à chaque élève, sans distinction, une formation dont le premier objectif est l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences.[41] » Les textes[42] indiquent cependant que c'est le palier 2 qui doit être visé en fin de 3° SEGPA à travers le CFG et non le palier 3 comme pour les autres élèves de 3° générale qui passent le DNB.

Les quelques changements perçus consistent à affirmer un peu plus précisément que l'enseignement en SEGPA repose sur les programmes et les compétences visées en collège qu'il suffit d'adapter… « Les programmes d'enseignement de référence sont les programmes de collège. La différenciation entre les classes repose davantage sur les activités, les situations et les supports d'apprentissage que sur les compétences qui, plus encore que dans les autres classes, se construisent dans la durée.[43] »

Il y a également dans cette dernière circulaire un point intéressant à souligner, une volonté du législateur d'inclusion. C'est assez nouveau pour le signaler même si dans la pratique je le faisais déjà depuis plusieurs années. « Certains élèves de SEGPA présentent dans une discipline donnée des aptitudes qui leur permettent de tirer profit de l'enseignement dispensé dans une autre classe du collège. Dans cette hypothèse, ces élèves pourront être autorisés à suivre cet enseignement dans ces classes, sur tout ou partie de l'horaire dévolu à la discipline concernée.[44] »

Chaque année, pratiquement, je trouve au moins un ou une élève de 6° qui excelle, par rapport aux autres, dans une discipline. Parfois c'est en anglais, en français ou encore en mathématiques. Je propose alors à l'élève concerné la possibilité d'aller suivre le cours concerné avec les autres élèves de 6° général. Certains acceptent, d'autres refusent catégoriquement car en SEGPA l'élève constate qu'il suit très bien les cours, que c'est plus facile et qu'il obtient de très bonnes notes. Aller dans une classe du collège ordinaire, c'est prendre un risque que beaucoup refusent. Ils n'ont pas envie d'être encore une fois à la traîne

[40] Circulaire n° 2004-015 du 27 janvier 2004 (II.3 et II.3.a) : http://www.education.gouv.fr/bo/2004/6/MENE0400173C.htm
[41] Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009 : http://www.education.gouv.fr/cid24467/mene0900316c.html
[42] Arrêté du 8 juillet 2010 : http://www.education.gouv.fr/cid52642/mene1011222a.html
[43] Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009 : http://www.education.gouv.fr/cid24467/mene0900316c.html
[44] Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009 : http://www.education.gouv.fr/cid24467/mene0900316c.html

et d'avoir des notes moyennes, voire insuffisantes. La peur de l'échec est grande alors que la SEGPA leur apporte la réussite.

L'autre problème de l'inclusion concerne la recherche d'un enseignant du collège ordinaire qui veuille bien prendre un élève supplémentaire. Personne n'est tellement chaud pour prendre, en général, un élève de plus dans sa classe. C'est un surcroît de travail, bien entendu, et quand l'élève en question est un élève de SEGPA, cela fait vite peur car cette structure traîne une certaine réputation d'élèves perturbateurs, difficiles et surtout ayant des capacités cognitives assez limitées. Comme on le voit, il y a souvent un décalage entre les textes et la réalité du terrain. Cette inclusion est en soi une bonne idée mais elle est assez chronophage pour sa mise en place et pour en assurer son suivi.

Les statistiques nationales sur les SEGPA donnent une image globale intéressante. Elles sont éditées chaque année. Je vais m'intéresser à celles de 2009 car les suivantes sont beaucoup moins détaillées et ne changent en aucune manière les résultats et analyses.

Le tableau suivant montre l'évolution des effectifs depuis 1975 :

[1] Évolution des effectifs des enseignements adaptés du second degré (1)
(France métropolitaine + DOM)

	1975 1976	1980 1981	2000 2001	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2005 2006	2006 2007	2007 2008	2008 2009
SEGPA des collèges											
Public	86 370	114 923	107 279	106 098	104 394	102 451	101 321	99 623	96 944	94 315	92 107
Privé			3 738	3 813	3 910	3 903	4 002	4 045	3 970	4 025	4 037
Total SEGPA des collèges	**86 370**	**114 923**	**111 017**	**109 911**	**108 304**	**106 354**	**105 323**	**103 668**	**100 914**	**98 340**	**96 144**
EREA	9 629	11 612	11 142	10 952	10 669	10 746	10 926	10 798	10 676	10 715	10 482
Total	**95 999**	**126 535**	**122 159**	**120 863**	**118 973**	**117 100**	**116 249**	**114 466**	**111 590**	**109 055**	**106 626**

(1) Établissements sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale.

Source du ministère de l'Education nationale, p. 129 : http://media.education.gouv.fr/file/2009/95/5/RERS_2009_FINAL_WEB_117955.pdf

Les effectifs sont en baisse régulière depuis 1980. La raison principale est due à la démographie scolaire qui décroît dans son ensemble. Par comparaison, il y avait 3 261 900 collégiens en 1980 contre 3 088 500 en 2008, soit une baisse d'environ 5,4 % en 28 ans. En SEGPA les effectifs sur la même période accusent un recul de 16,3 %. Ce qui montre que la baisse démographique n'est pas le seul facteur expliquant la chute des effectifs en SEGPA. La politique éducative en ce domaine n'y est pas étrangère. Si on zoome légèrement sur l'année scolaire 2008/2009, 96 144 élèves sont scolarisés en SEGPA. Pour cette même année, le nombre total de collégiens était de 2 496 216 élèves. Ce qui signifie que 3,9 % des collégiens sont scolarisés en SEGPA. Les établissements publics accueillent la plus grande part des effectifs, soit 95,8 %, contre 4,2 % pour le privé.

Le tableau suivant montre la répartition des élèves par sexes :

[3] Répartition des élèves des SEGPA de collèges par secteur et par sexe en 2008-2009
(France métropolitaine + DOM)

	Public			Privé			Public + Privé		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
Formation générale	**35 195**	**56 130**	**91 325**	**1 555**	**2 468**	**4 023**	**36 750**	**58 598**	**95 348**
Sixième	7 307	11 474	18 781	364	602	887	7 671	12 076	19 668
Cinquième	8 906	14 297	23 203	426	688	1 032	9 332	14 985	24 235
Quatrième	9 439	15 287	24 726	390	616	923	9 829	15 903	25 649
Troisième	9 543	15 072	24 615	375	562	861	9 918	15 634	25 476
Formation professionnelle	**347**	**435**	**782**	**4**	**10**	**14**	**351**	**445**	**796**
Première année CAP2	174	241	415	2	4	6	176	245	421
Seconde année CAP2	173	194	367	2	6	8	175	200	375
Total	**35 542**	**56 565**	**92 107**	**1 559**	**2 478**	**4 037**	**37 101**	**59 043**	**96 144**

Source du ministère de l'Education nationale, p. 129 : http://media.education.gouv.fr/file/2009/95/5/RERS_2009_FINAL_WEB_117955.pdf

Les garçons sont toujours majoritaires. Ils représentent 61,5 % des élèves de SEGPA alors que si on consulte la page 99 de ces mêmes statistiques, on constate qu'en collège ordinaire et pour la même année, il y a pratiquement autant de garçons que de filles. Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer la surreprésentation des garçons. On constate que les garçons réussissent moins bien que les filles à âge égal et sont plus en difficulté. Cela est lié au fait que les filles sont plus matures et scolaires que leurs homologues masculins. On constate, dans la plupart des pays développés, que les femmes ont un niveau de formation plus élevé que les hommes et qu'elles sont plus diplômées. « En 2008, parmi les jeunes ayant achevé leurs études depuis moins de six ans, 37 % des garçons et 51 % des filles sont diplômés de l'enseignement supérieur.[45] »

1.2.2 La SEGPA du collège Evire

La Haute-Savoie compte douze SEGPA dont onze publiques et une privée. Dans un rayon de vingt kilomètres autour d'Annecy, on trouve ainsi trois SEGPA publiques, celles d'Annecy-le-Vieux, Seynod et Rumilly et une privée, à Pringy. Les autres sont situées par ordre d'éloignement croissant à La Roche-sur-Foron, Saint Pierre en Faucigny, Scionzier, Passy, Ville-la-Grand, Saint-Julien-en-Genevois, Margencel et Thônon les Bains.

[45] L'état de l'école n° 20, édition 2010, p. 65 : http://media.education.gouv.fr/file/etat20/87/0/l_etat_de_l_ecole_2010_160870.pdf

La SEGPA du collège Evire, où j'exerce, est située sur la commune d'Annecy-le-Vieux, en Haute-Savoie. Notre collège accueille chaque année environ 700 élèves dont approximativement 90 en SEGPA. Cette structure n'est pas la seule à être intégrée au collège. On trouve aussi une classe ULIS (Unité Localisées pour l'Inclusion Scolaire), chargée d'accueillir les élèves handicapés et une classe de l'IME (Institut Médico-Educatif) Henri Wallon, situé juste à côté et qui vient suivre les cours au sein du collège.

Les effectifs des SEGPA du département sont en baisse régulière depuis plusieurs années.

	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Effectifs	724	721	710	675

La SEGPA du collège Evire représente la seconde structure en nombre d'élèves du département. Nous avons ainsi une classe de 6° et deux classes de 5°, 4° et 3°. Nos élèves viennent principalement des environs du bassin annecien et, dans une moindre mesure, d'un milieu plus rural et montagnard, c'est-à-dire Thônes et le Grand Bornand. Pour ces élèves qui habitent à une trentaine de kilomètres, un service de cars scolaires assure le transport matin et soir.

	VILLE LA GRAND	ANNECY LE VIEUX	RUMILLY	THONON	SEYNOD	MARGENCEL	SCIONZIER	PASSY	LA ROCHE SUR FORON	SAINT PIERRE	SAINT JULIEN
Effectifs 2011/2012	108	92	77	68	66	59	51	50	50	45	44

Les élèves présentent des pathologies du langage comme la dysphasie, la dyslexie, la dysorthographie, le bégaiement et des pathologies motrices comme la dysgraphie, la dyspraxie, la dyslatéralisation ou encore les tics. Bref, tout un bel éventail de « *dys* » quelque chose et naturellement un élève en cumule souvent plusieurs. Il n'y a plus un seul élève qui arrive sans relever de troubles divers. Ceux-ci tendent à se généraliser et se banaliser, sans parler de ceux qui sont sous médicamentation. Le tableau suivant donnera une petite idée des différents troubles des élèves de SEGPA :

[1] Répartition des élèves handicapés scolarisés individuellement à temps plein selon le type d'établissement en 2008-2009 (France métropolitaine + DOM, Public + Privé)

	Collèges		Dont SEGPA		LEGT		LP		EREA		Ensemble	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Troubles des fonctions cognitives	7 231	22,3	6 252	56,7	123	2,3	402	11,2	328	21,6	8 084	18,8
Troubles psychiques	6 349	19,5	2 625	23,8	325	6,0	387	10,8	266	17,5	7 327	17,0
Troubles spécifiques des apprentissages (dyslexie, dysphasie, dyspraxie, etc.)	10 446	32,2	1 015	9,2	1 307	24,2	777	21,6	56	3,7	12 586	29,3
Troubles des fonctions motrices	2 271	7,0	190	1,7	1 220	22,6	695	19,4	518	34,1	4 704	10,9
Troubles des fonctions viscérale, métabolique ou nutritionnelle	2 091	6,4	158	1,4	855	15,8	428	11,9	15	1,0	3 389	7,9
Troubles des fonctions visuelles	1 079	3,3	79	0,7	562	10,4	231	6,4	171	11,3	2 043	4,8
Troubles des fonctions auditives	1 415	4,4	149	1,4	682	12,6	461	12,8	11	0,7	2 569	6,0
Plusieurs fonctions associées	1 151	3,5	457	4,1	182	3,4	153	4,3	127	8,4	1 613	3,8
Autre	454	1,4	108	1,0	149	2,8	55	1,5	26	1,7	684	1,6
Total	**32 487**	**100,0**	**11 033**	**100,0**	**5 405**	**100,0**	**3 589**	**100,0**	**1 518**	**100,0**	**42 999**	**100,0**

Source du ministère de l'Education nationale, p. 131 : http://media.education.gouv.fr/file/2009/95/5/RERS_2009_FINAL_WEB_117955.pdf

Une commission, CDOEA (Commission Départementale d'Orientation vers les Enseignements Adaptés), est chargée de l'orientation des élèves en SEGPA. C'est la famille qui doit, au départ, en faire la demande mais la plupart du temps, ce sont les enseignants qui vont dépister puis aider la famille à orienter leur enfant.

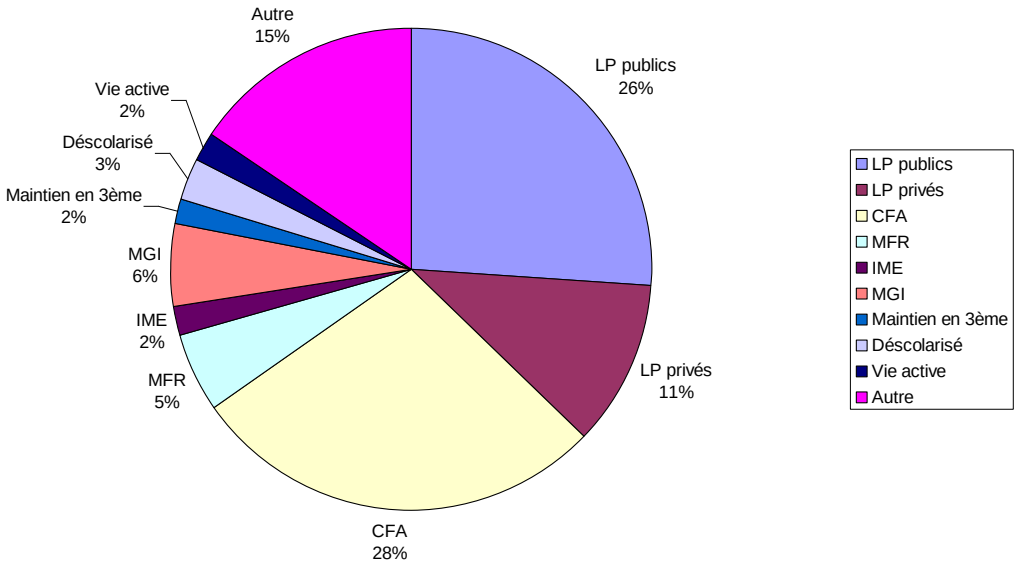
Tous les élèves arrivant chez nous ont en principe redoublé au moins une fois leur scolarité. Je dis en principe car il y a un décalage entre les textes et la réalité du terrain. À la rentrée 2010, j'avais par exemple dans la classe de 6°, deux élèves qui n'avaient jamais redoublé et qui avaient donc un an d'avance par rapport aux autres. Tout comme j'avais cette année-là deux élèves qui avaient déjà fait une sixième générale et qui ont été inscrits de nouveau sur le même niveau en SEGPA.

La majorité des élèves vont rester quatre années dans notre structure : de la 6° à la 3°. À partir de la classe de 4°, les élèves ont chaque semaine, une journée d'atelier pour commencer un apprentissage professionnel et deux semaines de stage. À Evire, nous avons quatre ateliers : cuisine, service, menuiserie et maçonnerie. En 4°, les élèves découvrent tous les ateliers. Ils ont une journée de formation professionnelle par semaine. Puis, au bout de huit semaines, ils changent d'atelier pour découvrir un autre champ professionnel. Au cours de l'année, ils partent deux fois en stage pour une durée d'une semaine. Arrivés en 3°, les élèves ne feront plus qu'un seul atelier sur deux jours hebdomadaires, pendant toute l'année scolaire. En novembre et mars, ils partiront pour trois semaines de stage.

Nous avons également un restaurant d'application qui ouvre deux fois par semaine. Les élèves de l'atelier cuisine préparent les repas et les élèves de l'atelier service dressent la table et servent les clients. Au restaurant viennent essentiellement des professeurs du collège ou d'autres personnels administratifs et dans une moindre mesure des parents et des collégiens.

Les élèves ne sont pas obligés de rester toute leur scolarité à la SEGPA. Les meilleurs éléments peuvent aller suivre un enseignement général dans une discipline. Par exemple, en 2009, j'avais proposé, à une élève de 6°, Ulkü, de suivre les cours de mathématiques en classe de 6° A. Ce qu'elle a fait pendant toute l'année scolaire. C'était histoire de la motiver un peu plus même si chacun peut travailler selon son niveau, ses envies ou ses besoins avec la pédagogie que je mets en place. Une autre collégienne est allée suivre les cours d'anglais et une dernière les cours de français. Les élèves ont également la possibilité, après la classe de 4°, d'aller en 3° DP6 (Découverte Professionnelle 6 heures) qui est un niveau intermédiaire entre la 3° SEGPA et la 3° générale. Nos meilleurs élèves y faisaient une excellente scolarité contrairement à ceux du collège ordinaire. Les nôtres y voyaient une promotion et une possibilité réelle d'aller faire un bac professionnel. Alors que s'ils étaient restés en SEGPA, le CAP aurait été leur seule voie probable de réussite.

ORIENTATION DES ELEVES DE 3ème SEGPA de 2003 à 2011



Le graphique ci-dessus nous montre qu'après la classe de 3°, la majorité des élèves poursuivent des études courtes. Ils sont 65 % à s'orienter en CFA (Centre de Formation pour Apprentis) et en LP (Lycée Professionnel) pour préparer en deux ans un CAP. La formation par alternance, dans un CFA, est privilégiée. Les élèves préfèrent passer mensuellement deux ou trois semaines en entreprise puis seulement une ou deux semaines au lycée. De plus, ils ont un statut de salarié et perçoivent une petite rémunération, 25 % du SMIC (Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance). Les résultats de réussite avec cette formule s'élève à 50 %. Un taux un peu faible qui s'explique tout simplement par le peu d'heures de cours comparativement à un élève de lycée professionnel qui passera beaucoup plus de temps dans son lycée à suivre un enseignement général alors que le programme est strictement le même.

Quelques élèves, 15 % (Autres) tentent directement un diplôme supérieur comme un BEP (qui vient d'être supprimé) ou plus rarement un bac pro. Je n'ai pas ce taux de réussite mais, à ma connaissance, un seul élève a réussi à décrocher un bac. Beaucoup d'élèves n'iront pas jusqu'au bout de leur formation. Ils partiront d'eux-mêmes pour entrer dans la vie active ou seront exclus du lycée à cause de leur comportement trop perturbateur. Ceux qui n'auront aucune solution seront pris en charge par la MGI (Mission Générale d'Insertion), pour faire des stages, se remettre à niveau ou reprendre des études à la rentrée suivante.

La plupart des élèves choisissent leur formation en fonction de la proximité et non de l'intérêt véritable. Ainsi on retrouve les formations classiques de service, cuisine, aide aux personnes, plomberie, maçonnerie, menuiserie, coiffure ou encore petite enfance. En fonction des années, il y a aussi un effet de mode. On voit ainsi les copains ou copines qui choisissent de rester ensemble et qui vont tous ou toutes suivre la même formation au même endroit. On peut alors avoir un gros contingent partir faire un apprentissage en carrosserie, puis l'année suivante, le secteur vente sera privilégié et les élèves partiront alors en LP.

Le tableau suivant est assez caractéristique de ces variations :

Récapitulatif en % des orientations post 3ème de 2003 à 2011

ORIENTATION	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	TOTAL
LP publics	12,50	17,86	12,50	24,00	34,48	3,85	52,63	35,00	42,31	**26,13**
LP privés	4,17	3,57	12,50	8,00	10,34	15,38	0,00	35,00	11,54	**11,17**
CFA	25,00	25,00	50,00	60,00	37,93	11,54	26,32	5,00	11,54	**28,04**
MFR	4,17	7,14	0,00	4,00	0,00	11,54	5,26	0,00	15,38	**5,28**
IME	4,17	3,57	0,00	0,00	0,00	3,85	0,00	5,00	0,00	**1,84**
MGI	16,67	7,14	0,00	0,00	3,45	23,08	0,00	0,00	0,00	**5,59**
Maintien en 3ème	8,33	0,00	6,25	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	**1,62**
Déscolarisé	4,17	0,00	6,25	0,00	3,45	7,69	0,00	5,00	0,00	**2,95**
Vie active	0,00	3,57	6,25	0,00	3,45	3,85	0,00	0,00	0,00	**1,90**
Autre	20,83	32,14	6,25	4,00	6,90	19,23	15,79	15,00	19,23	**15,49**
Total %	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	**100,00**
Total élèves	24	28	16	25	29	26	19	20	26	**213,00**

Après de nombreuses années en SEGPA, j'ai une vision plutôt pessimiste de ce type de structure. Les écueils sont nombreux. Le plus important, déjà soulevé, relève de la *ghettoïsation*. Mettre dans un unique lieu, ici la SEGPA, un même type de public, apporte plus de difficultés que de réponses. Les jeunes, orientés dans notre structure, présentent par rapport aux autres élèves du même collège des inégalités significatives dans trois domaines majeurs : cognitif, social et comportemental. Les élèves comprennent très vite qu'ils sont différents des autres élèves et ces derniers leur font vite comprendre le cas échéant. Cette organisation stigmatise ainsi les élèves. Raillerie, moquerie, étiquetage d'un élève de SEGPA pendant la récréation est un fait courant. Puisqu'ils sont différents des autres, ils vont adopter des comportements différents, plutôt déviants. D'où un surcroit d'incivilité, un absentéisme prononcé, une démobilisation accrue pour tout ce qui concerne le travail scolaire entre la classe de 6° et celle de 3°.

On est loin des discours officiels du collège unique : « une institution ouverte à tous, proposant à chaque élève les mêmes programmes, les mêmes principes d'enseignement, les mêmes possibilités de parcours. » (Terrail, 2005, p. 9). Ce dernier n'a jamais existé dans les faits puisque des classes spéciales comme les SEGPA existent au sein même des établissements du secondaire. D'ailleurs, s'il existe des postes vacants à chaque mouvement et rentrée scolaire, c'est bien dans le domaine de l'ASH (Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés). La meilleure solution serait de faire comme d'autres pays : mettre et accompagner dans le circuit traditionnel les élèves en difficulté ou en échec scolaire. Autrement, on ne fait qu'augmenter leur résistance à l'école et par la même peut-être tout désir d'apprentissage. Ces jeunes de SEGPA ont comme seul modèle de référence des élèves qui ne travaillent pas, qui ont des troubles du comportement, qui sont violents…

Pour faire remarquer la grande difficulté scolaire des élèves de SEGPA, sur le plan cognitif, je vais m'appuyer sur les résultats aux évaluations nationales. Pendant plusieurs années, j'ai fait passer aux élèves arrivant en classe de sixième les évaluations nationales en français et mathématiques. Depuis 2009, ces évaluations n'existent plus en sixième. Le tableau ci-dessous donne, sur les sept dernières années d'existence de ces évaluations, une indication précise et chiffrée du pourcentage de réussite des élèves de 6° SEGPA et des élèves de 6° qui sont scolarisés dans les classes ordinaires du collège. Les scores de réussite 2003 du collège sont manquants car les données ont été perdues.

RESULTATS DES EVALUATIONS NATIONALES 6° - Collège Evire			
Années	Disciplines	Scores de réussite des élèves de 6° SEGPA (%)	Scores de réussite des élèves de 6° général (%)
Septembre 2002	Français	28,7	70,6
	Mathématiques	18,2	72,0
Septembre 2003	Français	32,8	
	Mathématiques	22,7	
Septembre 2004	Français	20,2	66,0
	Mathématiques	18,5	63,9
Septembre 2005	Français	20,2	65,2
	Mathématiques	22,5	72,7
Septembre 2006	Français	13,5	60,7
	Mathématiques	22,1	69,3
Septembre 2007	Français	16,2	58,5
	Mathématiques	31,8	66,9
Septembre 2008	Français	9,2	62,5
	Mathématiques	23,4	69,6

L'écart entre les scores de réussite des élèves de SEGPA et ceux du collège est très important et significatif. En SEGPA, le score de réussite moyen à ces deux épreuves tourne autour de 21 % alors qu'il est de 66,5 % pour les autres classes de sixième, soit un résultat trois fois moindre pour nos élèves. De plus, la distribution des scores est très dispersée. Des élèves peuvent obtenir un score de 0 % en français alors que d'autres peuvent avoir 50 %. Il y a une inégalité très nette en termes d'acquis d'apprentissage et l'hétérogénéité des élèves est une constante en SEGPA. En 2006, l'inspectrice m'avait demandé de faire passer aux sixièmes les évaluations nationales de CE2. Les résultats, quoique meilleurs puisqu'ils étaient de 66,5 % en français et de 66,4 % en mathématiques prouvent que ces élèves ne maîtrisent pas l'ensemble des compétences attendues à la fin du cycle 2 et encore moins ceux du cycle 3, c'est-à-dire à la fin du CM2.

En 2006, on avait fait passer les évaluations nationales aux élèves de 6° et de 5° SEGPA. Les résultats entre les deux années sont en progrès, certes, mais en 5°, de nouveaux élèves arrivent chaque année et ils ont déjà fait un an de 6° générale, ce qui relève quand même la moyenne. Il est donc difficile d'établir une analyse précise pour savoir si le niveau monte vraiment au fil du temps ou si l'augmentation est seulement due à ces nouveaux élèves.

RESULTATS DES EVALUATIONS NATIONALES 6° - Collège Evire			
Années	Disciplines	Scores de réussite des élèves de 6° SEGPA (%)	Scores de réussite des élèves de 5° SEGPA (%)
Septembre 2006	Français	13,5	17,7
	Mathématiques	22,1	38,7

En 2007, une analyse comparative avait été menée sur plusieurs SEGPA du département. On remarque que nos élèves obtiennent des scores de réussites en-dessous de toutes les autres SEGPA ou à égalité. Ce qui n'est nullement significatif car chaque évaluation est corrigée ensuite par l'enseignant qui a en charge la classe de 6°. Malgré les consignes qui sont données pour la correction, l'objectivité absolue en français est plus difficile qu'en mathématiques. L'expression écrite est plus délicate à évaluer qu'un résultat à un problème en numération. Une marge d'erreur existe ainsi au niveau de la correction et donc des résultats.

RESULTATS DES EVALUATIONS NATIONALES 6° SEGPA DE HAUTE-SAVOIE							
Années	Disciplines	Scores de réussite (%)					
		Evire	Scionzier	St Pierre	Ville la Grand	Margencel	La Roche
Septembre 2007	Français	13,5	19,8	31,8	32,2	28,6	19,3
	Mathématiques	22,1	33,0	25,4	29,8	36,5	21,6

L'écart des scores de réussite est peu important avec la SEGPA de La Roche-sur-Foron. C'est la SEGPA la plus proche géographiquement de la nôtre et la population doit être assez similaire. L'écart est par contre important avec la SEGPA de Ville-la-Grand, une commune proche de Genève. Beaucoup de frontaliers habitent cette commune pour travailler en Suisse où le salaire est bien plus élevé. Le public de cette SEGPA doit sûrement être différent et provenir d'un milieu social un peu plus aisé.

Tous nos élèves partagent un point commun : l'échec scolaire. Ils arrivent en SEGPA avec un an, voire deux ans, de retard. La plupart des élèves arrivent dans notre structure en classe de 6°. Une petite minorité d'élèves sont issus de CLIS (Classe d'Intégration Scolaire) et parfois de classe de CE2 ou CM1 (Cours Moyen 1ère année) mais la plupart ont suivi une scolarité jusqu'en CM2 (Cours Moyen 2ème année). On a de temps en temps un public déscolarisé qui arrive en SEGPA. Ce sont des élèves qui ne sont pas allés à l'école depuis un ou deux ans. On retrouve souvent des jeunes appartenant à la catégorie dite des gens du voyage et quelques élèves atteints de phobie scolaire. Pour ces derniers, on leur aménage, au début, un emploi du temps particulier. Ils ne viennent qu'une partie de la journée dans les matières qu'ils préfèrent, puis petit à petit si tout se passe bien, on les intègre à temps plein.

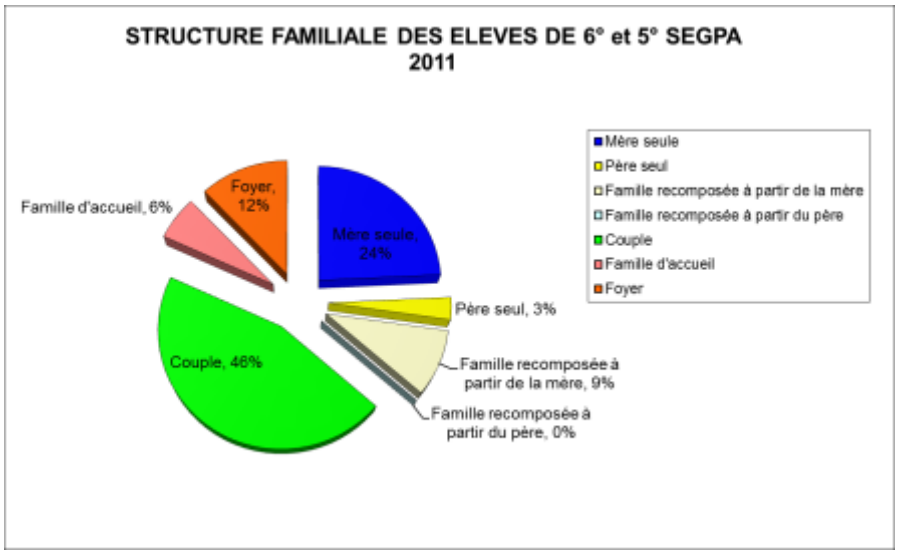
La population accueillie dans notre SEGPA diffère légèrement de celle du collège et n'est pas représentative. L'analyse des catégories socioprofessionnelles de la SEGPA par rapport à celle du collège montre une différence notable. On trouve en SEGPA une majorité d'enfants dont les parents sont ouvriers (36,3 %) ou sans emploi (29,7 %). Les parents ayant une profession intellectuelle supérieure ou intermédiaire sont plutôt rares (6,5 %).

CSP des parents de la SEGPA et du collège, à la rentrée 2009

CATEGORIE PRINCIPALES	SEGPA		COLLEGE	
	Nb	%	Nb	%
1. les agriculteurs exploitants : secteur primaire	0	0	3	0,5
2. les artisans commerçants et chefs d'entreprises	5	5,5	42	6,8
3. les cadres, professions intellectuelles supérieures	6	6,5	150	24,4
4. les professions intermédiaires	5	5,5	95	15,4
5. les employés	14	15,4	149	24,2
6. les ouvriers	33	36,3	134	21,7
7. les retraités	1	1,1	2	0,3
8. les autres personnes sans activité professionnelle.	27	29,7	41	6,7
TOTAL	**91**	**100**	**616**	**100**

Les analyses sociologiques classiques font le même constat : l'échec scolaire touche plus particulièrement une catégorie sociale qu'une autre. Les jeunes issus des familles les plus modestes sont nettement surreprésentés en SEGPA. Les enfants d'ouvriers et de personnes sans activité sont proportionnellement plus nombreux en SEGPA (66 %) que dans le collège (28,4 %). Par comparaison, les statistiques nationales de 2009[46], pour les établissements publics et privés, donnent la même surreprésentation : les enfants d'ouvriers et de personnes sans activité représentent 73,3 % des élèves de SEGPA alors qu'ils constituent 36,7 % des élèves qui suivent un enseignement général dans les collèges. Les élèves de SEGPA proviennent donc de milieux socialement et culturellement défavorisés.

La structure familiale des élèves de SEGPA est assez révélatrice. Les familles monoparentales et recomposées sont très nombreuses. Alors que l'INSEE donne le chiffre de 17,7 % de familles monoparentales en France, on arrive en SEGPA à un total de 27 %. C'est souvent dans ces familles que la détresse des parents et des enfants est la plus visible. Ce sont des élèves qui se laissent parfois absorber par des problèmes sociaux, familiaux (séparation des parents), affectifs… Ces problèmes prennent souvent le pas sur les apprentissages.



La SEGPA accueille une grande part d'élèves d'origine étrangère. Ce sont des élèves qui sont nés à l'étranger ou nés en France mais de parents étrangers. On trouve principalement

[46] Voir tableau p. 97 : http://media.education.gouv.fr/file/2009/95/5/RERS_2009_FINAL_WEB_117955.pdf

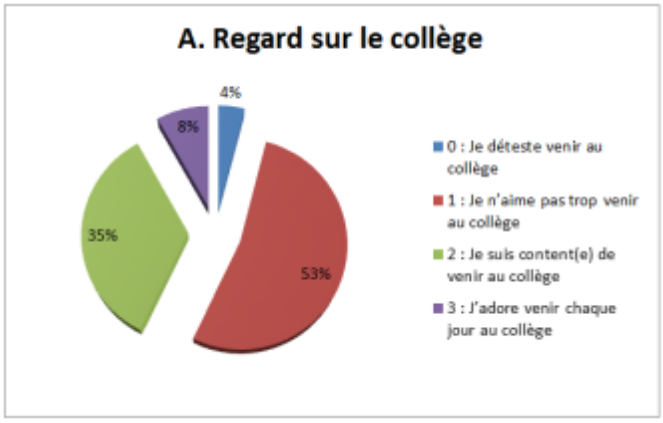
des maghrébins, des portugais et des italiens. Depuis trois ans, on constate une arrivée plus massive d'élèves originaires des pays de l'Est comme le Kosovo, la Géorgie ou la Serbie. Ces familles fuyant généralement la guerre ou une situation précaire. À la rentrée 2011, j'avais la répartition suivante.

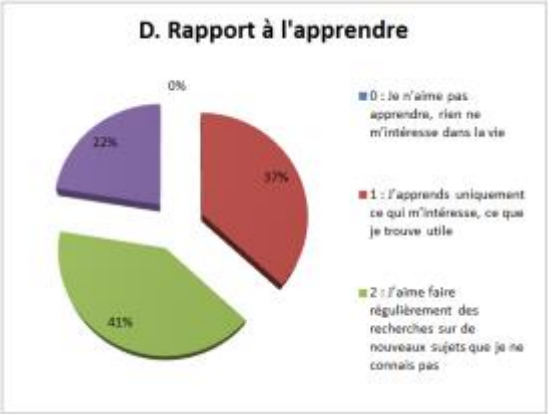
CLASSES	Nombre d'élèves	Nombre d'élèves nés hors du territoire ou de parents étrangers	%
6° J	12	6	50
5° J	12	3	25
5° K	9	5	55,6
4° J	13	5	38,5
4° K	14	5	35,7
3° J	13	5	38,5
3° K	15	7	46,7
TOTAL	88	36	40,9

On a ainsi quatre élèves sur dix qui sont nés à l'étranger ou de parents étrangers alors que dans les autres classes du collège le taux est bien moindre. Si la barrière de la langue n'est pas une condition suffisante pour orienter un élève en SEGPA, on remarque que quelques élèves primo-arrivants sont orientés chez nous. Il semble normal qu'un élève arrivant sur le territoire va se trouver immédiatement en difficulté s'il ne maîtrise pas la langue française, mais est-ce une raison suffisante pour l'orienter dans une structure spécialisée ?

Les élèves de SEGPA sont également identifiés à travers leurs comportements spécifiques. On parle de plus en plus de violence dans les établissements scolaires et le nôtre n'y échappe pas. Même si les textes officiels précisent que l'on ne doit pas orienter des élèves qui présentent des troubles du comportement en SEGPA, la réalité est bien différente. Face aux apprentissages certains élèves peuvent développer une résistance active et poser des problèmes de comportement par leurs actes d'incivilité. Les problèmes surviennent principalement en dehors de la classe : au moment des changements de cours, lors des récréations et pendant la pause de midi. Les élèves de SEGPA sont à l'origine des trois-quarts des problèmes de violence dans l'établissement scolaire. En général, ce sont essentiellement les nouveaux élèves qui posent problème. Ils se montrent agressifs et les bagarres éclatent rapidement. Quinze jours après la rentrée 2011, deux élèves de cinquième étaient déjà exclus pour quelques jours. Ils s'étaient battus à la sortie d'un cours, l'un avait bousculé l'autre dans l'escalier et avait ensuite tenu des propos injurieux envers un enseignant puis le chef d'établissement. Parfois un simple regard suffit à déclencher une polémique allant jusqu'au conflit physique.

Il y a certes d'autres différences entre le public de la SEGPA et celui du collège comme les problèmes d'apprentissage, de mobilisation dans le travail, de regard sur le collège ou encore de rapport aux apprentissages. Si on regarde les résultats du questionnaire 1, placé en annexe 6a, certaines réponses des 49 élèves apportent un éclairage intéressant.





Les élèves de SEGPA, majoritairement, n'aiment pas le collège : 57 % des élèves interrogés disent détester ou ne pas aimer venir au collège. Et cela ne va pas en s'arrangeant avec les années. Ils sont 40 % à le déclarer en sixième, ils sont 75 % quatre ans plus tard à l'affirmer ! Et pourtant, ce sont des jeunes qui, majoritairement, ont envie d'apprendre mais surtout apprendre des choses intéressantes et utiles.

Autre caractéristique des élèves de SEGPA, ce sont des jeunes qui vivent souvent dans l'immédiateté. Leur horizon temporel est plutôt bouché. Ils ont du mal à se projeter dans l'avenir ou à planifier tout simplement un projet à moyen et long terme. R. Bruno et L. Grosjean (1999) affirment qu'il y a justement deux catégories d'élèves qui ne formulent pas de projet : les élèves doués et ceux en grande difficulté scolaire. « Les élèves en grande difficulté ne peuvent pas se projeter dans l'avenir car leur passé (scolaire notamment) pèse trop lourd dans leur présent ; ça ne signifie pas qu'ils n'imaginent pas un avenir, mais il est souvent de l'ordre du rêve ou du fantasme. » (Bruno & Grosjean, 1999, p. 97).

Il y a ainsi un décalage temporel entre le projet de l'enseignant et celui de l'apprenant. Les deux ne se rencontrent guère. Les injonctions du genre : *c'est pour ton avenir*, ont peu d'effet chez les jeunes. Ils s'impliquent peu dans leurs apprentissages. Comment s'impliquer dans quelque chose qui va se passer dans six à huit ans ? Les jeunes ont le même réflexe : *on verra cela plus tard*. Pour qu'une rencontre puisse se faire, il faudrait pouvoir concilier les deux temporalités ce qui n'est pas impossible en soi. Il suffirait de combiner un but à long terme qui fixerait l'orientation avec une série de sous-objectifs parfaitement réalisables et accessibles à court terme. On combinerait alors but distal et sous-buts proximaux.

1.2.3 Radiographie de l'échec scolaire

L'échec scolaire a fait l'objet de nombreuses recherches depuis les années 60-70 et les écrits sont pléthoriques. J'aimerais entreprendre, dans ce chapitre, la relecture de certains travaux et interroger les théories les plus marquantes, au regard du public spécifique scolarisé en classe de SEGPA.

Quand on parle d'échec scolaire, de quoi parle-t-on exactement ? Avant de rentrer plus en avant dans le sujet et de tenter de répondre à cette question, j'aimerais rappeler une

évidence que l'on oublie trop souvent. Le jeune qui est déclaré en échec scolaire est, la plupart du temps, en échec uniquement à l'école, quand il devient élève, mais rarement chez lui à la maison ou avec ses copains. Ceci étant posé, il est maintenant nécessaire de bien différencier l'échec scolaire de son corollaire, la difficulté scolaire. L'amalgame entre les deux termes est malheureusement courant et ne va pas sans soulever certaines ambiguïtés qu'il s'agit de clarifier d'emblée pour ne pas les confondre.

Si un élève est déclaré en échec, on peut facilement affirmer, sans erreur, qu'il est également en difficulté. Mais la réciprocité n'est pas toujours vraie. Un élève en difficulté scolaire n'est pas forcément en échec qui est un aboutissement, un état final que l'on déclare traditionnellement comme irréversible. En allant un peu plus loin dans la réflexion, on peut affirmer être tous en difficulté à un moment donné dans nos apprentissages. Moi-même je l'ai été, j'ai redoublé ma classe de sixième, sans que cela m'apporte quoi que ce soit si ce n'est d'avoir perdu mes copains. Je suis passé en 5°, à l'ancienneté. Les enseignants parlaient alors de m'orienter, en fin de cinquième, comme cela se faisait à l'époque, en CAP. Mais au dernier trimestre, un changement assez rapide est intervenu. À force d'entendre ce discours d'exclusion vers une filière de relégation et, grâce à la bienveillance et la confiance de quelques enseignants, je me suis intéressé à la chose scolaire au point de continuer une scolarité traditionnelle. La difficulté est source d'apprentissage et l'on apprend grâce à elle si on arrive à la surmonter.

Jean-Bruno Bernard (2007) différencie précisément ces deux notions : celle de la difficulté scolaire de celle de l'échec scolaire : « La difficulté d'apprentissage n'affecte qu'une partie de la personnalité de l'enfant, elle n'a ni la capacité ni la fonction de le mettre en déséquilibre durable et irréversible. Elle est ainsi passagère et rapidement dépassée. Ses origines doivent d'abord être recherchées dans les relations que l'enfant entretient avec les apprentissages, avec les adultes et ses pairs. L'échec scolaire n'est pas une position évolutive mais une situation finale et irréversible. Il affecte l'ensemble de la personnalité de l'enfant et a une incidence sur la construction de sa personnalité. Il l'intègre comme une orientation donnée passivement à sa vie. Une fois qu'il a atteint cette situation, il n'a plus les possibilités psychologiques d'en sortir, c'est un état inscrit dans sa personnalité. » (Bernard, 2007, p. 33).

Pour résumer sa recherche, on peut dire que la difficulté scolaire n'est qu'un moment, elle ne persiste pas dans la durée. L'auteur présente une synthèse de ces deux concepts sous la forme d'un tableau comparatif :

DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE	ECHEC SCOLAIRE
Les difficultés sont dépassables.	Les difficultés sont installées et non dépassables.
La relation aux apprentissages est active et dynamique.	Il n'y a plus de relation aux apprentissages.
Les apprentissages scolaires sont freinés.	Les apprentissages scolaires sont arrêtés.
L'élève fait l'expérience de la réussite.	L'enfant est en souffrance permanente.

L'élève demande de l'aide.	L'enfant se replie sur lui-même.
L'élève peut modifier ses représentations.	L'enfant subit l'école, la refuse.
Situation passagère.	Situation stable et durable.
Provoqué par des facteurs internes à l'école.	L'école va catalyser des éléments extérieurs problématiques.
N'affecte qu'une partie de la personnalité de l'enfant.	Affecte l'enfant dans la totalité de la personnalité.
Pas d'incidence sur la construction de la personnalité ou incidence positive.	Incidence sur la vie de la personne et influence sur les orientations choisies.
Possibilité de rentrer dans « le moule ».	Ne répond pas aux attentes de l'institution et de la société.

(Bernard, ibid., p. 34).

Philippe Meirieu (1987) distingue également les élèves en échec des élèves en difficulté. Il dresse à cet effet un tableau servant d'outil d'identification car chaque catégorie ne demandera pas la même réponse pédagogique. Un entraînement supplémentaire sera suffisant pour les élèves en difficulté tandis que les « […] élèves en échec requièrent impérativement une alternative pédagogique […]. » (Meirieu, 1987, Réed. 1990, p. 69). Les indicateurs du tableau suivant peuvent être pris seuls ou de façons multiples pour différencier les deux catégories d'élèves :

...il y a plutôt "difficulté" si :	...il y a plutôt "échec" si :
Les travaux de l'élève sont incomplets (inachevés, malhabiles ou "trop rapides"), mais la démarche générale est satisfaisante.	Les travaux de l'élève sont décentrés (hors sujet, incohérents ou très fragmentaires), ils ne répondent pas du tout aux attentes du maître.
L'élève manifeste des inquiétudes et sollicite de l'aide en cours d'élaboration d'un travail ; il parvient à formuler des demandes précises sur tel ou tel point.	L'élève exprime son angoisse ou son découragement avant même de commencer un travail ; il sollicite rarement de l'aide car il ne voit pas bien à quoi elle pourrait lui servir.
L'élève se plaint souvent de manque de temps.	L'élève n'utilise pas tout le temps qui lui est proposé.
Après lecture des annotations sur une copie ou correction d'un devoir en classe, l'élève peut refaire son travail en améliorant sensiblement sa performance.	L'élève n'intègre pas les remarques qui lui sont faites ; un travail refait après correction ne marque pas d'amélioration décisive.
L'élève reconnaît ses erreurs comme telles quand on les lui désigne ; il parvient, petit à petit, à les rectifier.	L'élève se sait en erreur avant même qu'on le lui indique ; il vit cet état de fait comme inéluctable.
L'élève ne sait pas énoncer une règle, une loi ou un concept ; il peut, néanmoins, même maladroitement, évoquer un exemple où l'on peut observer l'application de la règle, la manifestation de la loi ou la présence du concept.	Quand on l'interroge sur une règle, une loi ou un concept, l'élève ne peut donner ni définition, ni exemple ; il évoque parfois une règle, une loi ou un concept différents mais qui lui paraissent équivalents.
L'élève demande que l'on ralentisse une explication ; il interrompt le maître ou arrête une lecture pour poser des questions ou demander des précisions.	L'élève manifeste le désir - voire la volonté - de voir les explications écourtées ; son comportement invite le maître à accélérer le rythme plutôt qu'à le ralentir.
L'élève a besoin de mieux se représenter ce qui est exposé ; il manifeste ses objections en évoquant des situations ou des exemples légèrement différents ou décalés, afin de mieux saisir la spécificité de ce dont on parle.	L'élève intervient en changeant systématiquement de registre ; il manifeste ses objections en faisant appel à des expériences sans rapport apparent avec le domaine considéré.

(Meirieu, ibid., pp. 69-70).

Si on retrouve certaines caractéristiques du tableau de J.-B. Bernard, P. Meirieu n'est pas aussi catégorique. Il n'affirme pas qu'un jeune déclaré en échec scolaire ne réussira jamais à surmonter son échec. Bernard Charlot tient un discours légèrement différent sur ce sujet. Il affirme que « « l'échec scolaire » n'existe pas, ce qui existe ce sont des élèves en échec, des situations d'échec, des histoires scolaires qui tournent mal. Ce sont ces élèves, ces situations, ces histoires qu'il s'agit d'analyser, et non un objet mystérieux ou un virus résistant qui s'appellerait « échec scolaire ». » (Charlot, 1997, Réed. 2005, p. 15).

En SEGPA, les textes officiels parlent uniquement d'élèves en difficulté scolaire mais la définition donnée s'apparente plutôt à celle de l'échec : « La SEGPA est chargée d'accueillir des élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles.[47] » Ce qui montre une nouvelle fois la confusion existant entre l'échec et la difficulté. Celle-ci se retrouve à travers toutes les circulaires régissant les SEGPA depuis leur création officielle en 1996. C'est pour cela que l'on trouve aussi bien dans nos classes des élèves en difficulté qu'en échec scolaire.

A ce niveau de la réflexion, il est intéressant de donner un coup de zoom sur les causes multiples de l'échec scolaire et les croyances et mythes qui y sont rattachés. Sous ce nom générique se cachent bien des choses et des situations. Plusieurs théories ont vu le jour au gré des approches sociologiques, psychologiques ou psychanalytiques de cet objet.

Le thème de l'échec scolaire comme objet central de recherche apparaît à la fin des années 1960, début des années 1970. Est-ce à dire que l'échec à l'école n'existait pas avant cette date ? Non, la littérature est suffisamment riche à ce sujet. F. Dubet nous rappelle que tous les élèves ne réussissaient pas, « à la veille de la Seconde Guerre mondiale un élève sur deux seulement obtenait le certificat d'études primaires et bien des cancres étaient abandonnés au fond de la classe, à la moquerie, à la rêverie et à l'entretien du poêle. » (Dubet, 2002, p. 91). Il était plutôt notoire, de trouver dans les classes des élèves en échec. Ainsi, depuis que l'instruction a été rendue obligatoire, l'échec scolaire a existé même si le concept lui était complètement étranger. La preuve, les classes de perfectionnement datent de 1909, comme on a pu le voir dans le chapitre précédent, consacré à l'histoire des SEGPA. L'échec scolaire en tant que problème social ou en tant que phénomène massif était encore inconnu.

Jusqu'à la fin des années soixante, ces élèves en situation d'échec ne posaient pas spécialement de problème et leur sort n'intéressait personne. Ils ne poursuivaient pas d'études et dès la sortie de l'école, qui était encore fixée à 14 ans, ils trouvaient facilement un emploi. Jean Houssaye explique que « si l'échec à l'école a toujours existé, l'échec scolaire, lui, est un thème relativement nouveau. Pendant très longtemps, l'échec à l'école a été très important mais il ne faisait pas problème. Il était légitime pédagogiquement, socialement, politiquement, culturellement et institutionnellement. Paradoxalement, plus on a réussi à l'école et plus l'échec scolaire est devenu dominant. » (Houssaye, 2001, p. 28). Les réformes de 1959,

[47] Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006 : http://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602028C.htm

allongeant la scolarité de 14 à 16 ans et de 1975, sur le collège unique vont provoquer un accroissement très important du nombre d'élèves, permettant à l'échec scolaire de se révéler et de s'instituer pour devenir un phénomène social. Ainsi l'explosion de la notion d'échec scolaire va de pair avec l'explosion scolaire.

La sociologie, vers la fin des années 60, est la première à s'intéresser à l'échec scolaire. Elle va s'en emparer rapidement, à travers les recherches de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Claude Baudelot et Roger Establet. Ces sociologues vont mettre en évidence le rôle de l'école dans la reproduction sociale. Les deux premiers vont élaborer une théorie de la reproduction et de l'héritage qui s'est, depuis, largement répandue dans l'opinion publique. Selon ces auteurs, la position sociale des parents détermine la réussite ou l'échec des enfants à l'école si ces derniers ne possèdent pas le capital culturel nécessaire. D'un point de vue statistique, il y a toujours une forte corrélation entre la position sociale des parents et l'échec scolaire. Dit autrement, l'échec scolaire frappe davantage certaines classes sociales : les moins favorisées, celles qui n'ont connu qu'une brève scolarité et qui sont les moins diplômées. Mais peut-on attribuer les seules causes de l'échec scolaire à la position sociale des parents ? Non heureusement, tous les jeunes défavorisés socialement ne se retrouvent pas en échec. B. Charlot nous fait justement remarquer que « deux enfants qui appartiennent à la même famille, et dont les parents ont donc la même position sociale, peuvent obtenir des résultats scolaires très différents. » (Charlot, 1997, Réed. 2005, p. 22). À appartenance sociale comparable, certains élèves vont se trouver en difficulté et d'autres non. Certains s'en sortent très bien mais ils sont peu nombreux. Un sur cinq cents seulement d'après le sociologue Jean-Paul Laurens (1992). Une chance sur cinq cents pour un enfant d'ouvrier d'accéder à un diplôme d'ingénieur.

Les élèves de SEGPA ne vont pas aussi loin dans leurs études. La grande majorité poursuit en classe de CAP pour tenter de décrocher ce diplôme. Seulement un sur deux réussit. Beaucoup abandonnent bien avant, dès la première année, de leur plein gré ou non, les lycées les excluant rapidement à cause de leur comportement. J'ai eu l'occasion, pendant quatre années, d'enseigner dans un lycée d'enseignement adapté, près de Marseille. On accueillait justement des jeunes sortant de SEGPA et désirant faire un CAP. Le taux de réussite était de 50 %. Le jeu des forts coefficients professionnels permettaient de rattraper leur petit niveau en enseignement général. Après le CAP, quelques élèves poursuivaient en BEP ou en bac pro. Ces élèves étaient peu nombreux, la majorité aspirait à trouver un emploi. On m'a rapporté le cas d'un ancien élève qui avait réussi à obtenir un BTS. Tout comme une ancienne élève de notre SEGPA, venue en 2012 me voir, était inscrite en première année de licence de psychologie. Mais ces quelques exemples, si positifs soient-ils, relèvent vraiment de l'exceptionnel.

Expliquer les inégalités scolaires par les seules inégalités sociales est assez réducteur mais toujours d'actualité. Il est courant de voir passer en SEGPA tous les frères et sœurs. Ce qui démontre bien une certaine constante de ces familles. Cependant, le rapport entre échec scolaire et milieu d'origine ne suffit pas, à lui seul, à expliquer l'échec scolaire. Tout comme l'hérédité n'a rien à voir comme l'a démontré le chercheur S. Tomkiewicz : « Dans les années

soixante-dix, il sélectionna un millier d'enfants, nés de parents sans qualification professionnelle, abandonnés à la naissance et adoptés par des couples de cadres. Il suivit soigneusement leur parcours scolaire jusqu'à l'entrée en sixième. Ces élèves réussissaient brillamment. La conclusion, évidente, tua dans l'œuf certains préjugés, qui, sans cela, auraient pu s'installer : non, les enfants d'ouvriers n'échouent pas parce qu'ils sont moins intelligents que les enfants de cadres, oui, l'hérédité biologique ne pèse rien en comparaison de la détresse sociale. » (Junghans, 1997, p. 65). D'autres approches ont permis de compléter et parfois de réfuter la thèse du handicap socioculturel (Boudhon, 1973). Psychologues, psychanalystes, pédagogues, politiques, médecins se sont penchés également sur l'échec scolaire. Pour observer et comprendre ce qui se passe réellement dans les classes, on s'efforce depuis plusieurs années d'introduire l'approche ethnographique en milieu scolaire. On pourra lire à ce sujet les travaux de Remi Hess (1989) et Georges Lapassade (1998).

A la lecture des différentes recherches, on constate que l'échec scolaire relève de causes multiples et son origine ne peut être abordée sous un seul angle. On peut attribuer l'échec scolaire à l'élève, à l'école et son organisation, à la violence ou au harcèlement que le jeune peut subir dans l'enceinte scolaire, au professeur et à la qualité de son enseignement, à la politique d'éducation, aux parents et aux carences éducatives, à l'environnement social, au mode de vie, ou après discussion avec une amie sage-femme spécialiste en addictologie, à une exposition au tabac in utero[48] (Larroque, 2003 ; Marret, 2005) ou encore à la prise de cannabis de la femme pendant sa grossesse[49]. S. Boimare émet l'hypothèse que ces élèves en échec ont peur d'apprendre[50]. Il faut alors donner les moyens aux élèves d'affronter leurs peurs.

Malgré cette diversité, les spécialistes s'accordent à distinguer trois grandes causes et par conséquence trois grandes approches pour tenter d'enrayer ce fléau. Les premières sont attribuées à l'élève, les secondes à l'environnement social et les dernières à l'institution. Cette séparation dans les faits n'est pas aussi facile à faire, une cause pouvant influer sur une autre. Souvent, les causes internes, propres à l'élève, sont la conséquence de causes externes comme l'environnement familial, la barrière linguistique ou les scénarios didactiques rencontrés au cours de sa scolarité. Bien souvent, l'échec scolaire ne relève pas d'une seule cause mais de plusieurs. Les causes sont alors cumulatives.

---

[48] Les études épidémiologiques montrent que le risque d'insuffisance mentale est augmenté de 60 % en cas d'imprégnation tabagique pendant la grossesse. L'exposition indirecte à la fumée de cigarette a aussi un retentissement sur le développement cognitif sans parler des troubles du comportement comme l'hyperactivité, l'agressivité ou le défaut d'attention.

[49] « À l'âge de 4 ans, les enfants exposés *in utero* obtiennent des scores aux tests verbaux et de mémoire moins favorable que les enfants non exposés. À l'âge de 10 ans, l'exposition prénatale au cannabis est aussi associée à un déficit de l'apprentissage et de la mémoire […] avec un risque d'échec scolaire double de celui des autres enfants. » (Delcroix, 2011, pp. 77-78).

[50] « Pour tenter une définition de la peur d'apprendre, je commencerais par dire, qu'elle est d'abord provoquée par la remise en cause d'un équilibre personnel qui vacille devant les exigences inhérentes à la situation d'apprentissage. La peur d'apprendre est donc déclenchée par l'antagonisme qui existe de fait, entre les contraintes de l'apprentissage, contraintes légitimes et incontournables, et les moyens que certains enfants utilisent pour maintenir leur équilibre psychique. » (Boimare, 1999, Rééd. 2004, p. 10).

Les premières, inhérentes à l'enfant, sont encore très souvent mises en avant dans le milieu scolaire. On assimile trop fréquemment la difficulté scolaire à un manque comme celui de l'investissement, de la motivation, du travail personnel ou encore à une déficience intellectuelle légère ou à un dysfonctionnement psychique. Quand il y a difficulté d'apprentissage, les regards se tournent généralement vers l'élève et vers lui seul. S'il n'arrive pas à comprendre, à obtenir de bons résultats, c'est de sa faute, il est le seul responsable. Ce discours est relativement bien ancré chez les enseignants. Je l'entends régulièrement lors des conseils de classes et si on veut s'en convaincre, il suffit de regarder les appréciations portées sur les bulletins scolaires. La croyance que la performance scolaire reflète essentiellement les caractéristiques intrinsèques des individus fait consensus chez les enseignants.

Les secondes causes, l'environnement social, mettent en avant le fait que l'enfant se trouve en échec suite à des carences de son milieu de vie. On parle alors couramment d'inégalités culturelles. Un jeune arrivant sur le territoire français, ne parlant pas, lui et ses parents, un seul mot de notre langue aura bien plus de difficultés qu'un jeune français du même âge. Malheureusement, en SEGPA, il se crée une certaine représentation ethnique de l'échec scolaire, le pourcentage d'étrangers étant très important. Dans un autre domaine, si je prends le cas d'un élève qui est mal nourri chez lui, il aura forcément une baisse d'attention. Il existe alors un rapport étroit entre apprentissage et mode de vie comme le suggère Christian Cousin : « Les jeunes de EGPA sont souvent, plus que d'autres au collège, mal nourris (de leur fait ou de celui de leur famille, en quantité ou en qualité), mal équilibrés dans leur sommeil, disposant de ce fait peu de ressources d'attention. » (Cousin, 2000, p. 85).

La dernière thèse attribue les causes à l'institution scolaire dans son ensemble. On l'accuse par sa manière de faire et de penser, par sa nature sélective et reproductive. L'école aurait pour fonction de produire une certaine élite et par là même une certaine forme d'échec. Le mode d'organisation est critiqué : trop rigide, voire militaire comme dans les grands groupes scolaires, les *écoles-casernes* (Oury & Pain, 1972). Le contenu est pointé du doigt : c'est du bourrage de crâne, loin des préoccupations des jeunes. Les enseignants sont aussi mis sur la sellette : ils ne sont pas à l'écoute, ils manquent d'humanité.

Toutes ces causes peuvent avoir des répercussions plus ou moins importantes sur les capacités cognitives de l'élève et déterminer un certain rapport au savoir. Les facteurs internes sont alors la conséquence de son histoire personnelle qui découle de son histoire familiale. Ceux-ci ont été analysés et répartis en deux catégories : dysfonctionnement organique ou psychologique. S. Boimare (1999, Rééd. 2004, p. 24) les nomme autrement. Il discerne une première source qu'il appelle instrumentale et une seconde qui se rapporte au comportement devant l'apprentissage. Autour de ces deux approches, une théorie de lutte contre l'échec scolaire s'est mise en place. « Les uns disent qu'il faut avant tout privilégier l'aspect rééducatif, renforcer les repères, étayer les bases, améliorer les outils, apprendre à gérer les stratégies cognitives […]. Les autres préfèrent prendre en compte, avant toute chose, l'aspect relationnel, psychologique de ce problème. » (Boimare, ibid., p. 29).

Ainsi les causes de l'échec scolaire sont multiples. Chaque échec est spécifique même si on peut le classer dans une catégorie bien particulière. En balayant les principales causes, on constate que l'égalité de réussite à l'école n'existe pas. Mon expérience en ce domaine me laisse penser que la politique actuelle du traitement de l'échec scolaire par l'exclusion ou qui consiste à rajouter des heures de soutien n'est peut-être pas la meilleure des solutions. « Accumuler des heures de cours supplémentaires pour des élèves en difficulté ne les empêche nullement de se noyer… bien au contraire ! Voilà l'illusion : on ne produit pas de la réussite en renforçant les conditions de l'échec ; on n'intéresse pas un enfant à une discipline en augmentant sa charge de travail. » (Meirieu & Guiraud, 1997, pp. 45). Cela peut effectivement fonctionner pour quelques élèves mais pas pour tous. Si cela était aussi simple, l'échec scolaire aurait été éradiqué depuis longtemps. « À un moment donné, il faut quand même être lucide, il y a longtemps que nous aurions atténué ce problème, si l'échec scolaire n'était dû qu'à un manque d'apport initial ou à un sous-entraînement. » (Boimare, 1999, Rééd. 2004, p. 7).

L'auteur de la citation précédente pense qu'il faut essayer d'autres pistes. Il expérimente actuellement la médiation culturelle à travers l'utilisation d'écrits divers autour de la mythologie ou les romans de Jules Verne. Les nostalgiques pensent qu'il serait peut-être temps de revenir aux bonnes vieilles méthodes traditionnelles comme le « b.a. ba » en lecture. Ceux qui sont généralement considérés conservateurs pensent que les anciennes méthodes étaient sûrement efficaces puisque l'échec n'existait pas auparavant. Le gouvernement a relancé l'idée de l'apprentissage à quatorze ans mais ne risque-t-on pas d'« externaliser le traitement de l'échec scolaire vers les entreprises. » (Meirieu, 2007, p. 116). Les recherches vont privilégier tantôt un axe, tantôt un autre, en essayant de restaurer une relation aux apprentissages et au savoir en prenant en compte l'aspect cognitif, affectif et corporel de l'enfant et en faisant varier les dispositifs[51] pédagogiques. On rejoint Georges Lapassade lorsqu'il dit que « la pédagogie est la science des dispositifs. » (Daoud & Weigand, 2007, p. 144).

Pour clore ce chapitre, j'avais envie de laisser la parole à ces jeunes apprenants pour qu'ils me racontent, à travers leur histoire de vie, les raisons de leur difficulté ou de leur échec scolaire. Le récit biographique est destiné à savoir comment chacun en est venu à être en difficulté à un moment de son histoire pour finir en SEGPA. « Les processus de connaissance et d'apprentissage sont ancrés dans l'histoire de vie. » (Courtois & Pineau, 1991, p. 58). Naturellement, la qualité de l'interprétation de chaque auteur est limitée par les ressources intellectuelles et culturelles dont il dispose et par ses nombreux filtres. « La singularité du récit biographique démontre, quel que soit le canevas proposé, que chacun structure son texte à sa manière et s'exprime dans un langage qui lui est propre. » (Dominicé, 1994, p. 152). Chaque narrateur va alors organiser son récit selon une logique qui lui est propre. La production d'un récit biographique du manque de réussite scolaire devrait permettre à son auteur de rassembler les éléments épars de sa vie, de prendre conscience de sa propre histoire et provoquer une réflexion

[51] « Un dispositif, c'est un cadre de travail qui, par sa forme même, produit certains effets [...]. En effet, du passage de dispositif à un autre, il se dégage une production sociale d'énergie qui stimule la dynamique des groupes sociaux réels. » (Hess, 2005, p.9).

plus globale. Se raconter devrait l'aider à comprendre pourquoi et comment il est devenu ce qu'il est aujourd'hui.

J'ai commencé la rentrée scolaire 2011 par une méthodologie d'entretiens biographiques non directifs avec les élèves de 6° SEGPA. Je voulais essentiellement vérifier que les difficultés scolaires n'étaient pas seulement dues à des difficultés intellectuelles. À travers les témoignages qui vont suivre, on retrouve très bien le classement du manque de réussite scolaire en trois causes principales : l'élève, l'institution et l'environnement. Mais n'oublions pas que les causes sont souvent cumulatives, l'une étant souvent la conséquence d'une autre. Il y a aussi une certaine transversalité dans les causes.

A ma question, à quel moment as-tu été en difficulté à l'école, les élèves me donneront tous une réponse. Ainsi chez Léa, ses difficultés sont la conséquence inéluctable d'un problème de santé affectant la personne : *En maternelle, j'ai beaucoup manqué l'école, j'étais souvent malade. J'ai redoublé la grande section.* Elle a une malformation cardiaque et devrait bientôt se faire opérer. Jonathan est sur le registre du conflit relationnel avec un enseignant : *J'ai eu un petit problème avec le maître en CM2. Je me suis disputé, je l'ai tapé et je me suis un peu énervé. J'ai été exclu de l'école.* En général, c'est l'inverse, on a plutôt peur de son enseignant ou ce dernier ne s'occupe pas de nous. Léa est de nouveau dans cette situation : *En CP, j'avais un maître qui n'était pas gentil, j'avais peur.* La réponse de Sanela est du même ordre, les difficultés sont inhérentes à l'enseignant : *C'est quand j'étais en CP, en fait, j'avais un peu de difficultés et ma prof, elle aidait que ceux qui y arrivaient. Ceux qui y arrivaient mal, elle les mettait de côté, ils pliaient les bras et ne faisaient plus rien. Nous, on était en difficulté et la maîtresse ne s'occupait que des meilleurs. J'ai redoublé le CP.*

Les difficultés de Maryline trouvent leur origine dans des tensions familiales indépendantes de l'école. L'occasion de s'opposer à ses parents, de vouloir se distancier du modèle familial ou du projet parental peut être source de difficultés qui vont se répercuter sur le scolaire : *En CM2, j'étais perturbée car je suis entrée en foyer, je ne m'entendais pas avec mes parents. Je leur répondais, je fuguais.* Sevgui est arrivée en France depuis peu. L'adaptation à un nouvel environnement culturel et linguistique pose souvent des problèmes mais ne conduit pas systématiquement à un échec scolaire : *Bin, quand je suis venue de Turquie, en 2007.* [Cela fait trois ans.] *Je comprenais pas trop la langue française. Ma mère elle sait pas parler français et mon père comme çà. Il y a personne qui sait bien parler français.* Mehrane est dans le même cas de figure : *Je suis arrivé en France en CE2. Je viens des Comores. J'ai du mal pour le français et en orthographe.*

Les difficultés remontent souvent à plusieurs années et aucune remédiation n'a changé quoi que ce soit. Aurore : *Quand j'étais en grande section maternelle, ça a commencé, puis en CP, CE1, CE2 ça a continué. J'avais des difficultés dans le travail, en lecture, en maths, français.* Hayri : *J'ai été en difficulté en CM1 et un peu en CM2. C'était en français et en maths. La maîtresse m'expliquait mais je ne comprenais pas trop. J'étais en difficulté car je ne travaillais pas et je n'apprenais pas.* Dylan : *C'est en maternelle, j'ai redoublé la grande section. Je n'arrive pas trop à me concentrer des fois. En CM2, la maîtresse me donnait un travail spécial, des maths plus faciles que les autres.* Cathy : *Au début du CP, en lecture. J'arrivais pas très bien à déchiffrer les lettres, je confondais les lettres.*

1.2.4 Quelle pédagogie pour des élèves de SEGPA ?

Après de nombreuses années dans des classes spécialisées, je peux dire que je ne suis pas partisan de mettre ensemble, dans un même lieu, des élèves exclus des autres classes ordinaires, sous prétexte qu'ils présentent des difficultés scolaires les empêchant de suivre le rythme imposé aux autres élèves ou risquant de retarder ceux qui réussissent, ou, comme c'est malheureusement trop souvent le cas, perturbant beaucoup trop les classes. B. Schwartz dans son rapport de 1973 dénonçait déjà cette pratique : « il vaut infiniment mieux adapter l'enseignement à tous les enfants

qu'augmenter le nombre des classes d'enfants dits inadaptés. » (Schwartz, 1973, p. 75). Malheureusement, la France a choisi de fonder son enseignement sur un système sélectif et sur l'exclusion de ceux qui ne suivent pas.

Cette politique de la « patate chaude » (Meirieu & Guiraud, 1997, p. 97), exclure des élèves d'un endroit pour les rassembler dans un autre, donne finalement une concentration de problèmes et de bien piètres résultats. On met ensemble des élèves présentant une déficience intellectuelle avérée avec des élèves ayant d'importants troubles du comportement et avec d'autres qui n'ont aucun intérêt pour la chose scolaire. Un mélange plutôt détonant même si on soutient que les différences sont sources de richesses.

On retrouve en SEGPA des élèves en grande difficulté et des élèves en échec scolaire. Cependant tous ont comme caractéristique commune de ne pas venir dans cette structure de leur plein gré. Si les élèves avaient eu le choix de leur orientation, ils auraient pris une décision bien différente. Ils auraient sûrement opté pour rester chez eux car l'école reste toujours un endroit où l'on apprend des choses ennuyeuses et qui ne répond pas aux intérêts du moment de chacun. Et pourtant, tous les enfants sont intéressés par les savoirs mais pas forcément ceux que l'école enseigne et souvent pas au moment où ils ont envie de les apprendre. Dommage de forcer un élève à apprendre quelque chose qui ne l'intéresse pas. Quelle perte de temps, d'énergie et quel gâchis ! Dans le meilleur des cas, l'élève fera semblant et se pliera au jeu de l'institution mais en SEGPA, les jeunes font de moins en moins semblant et savent exprimer leur mécontentement avec une certaine véhémence. Apprendre doit rester avant tout source de plaisir et de réussite.

Face à ce public hétéroclite, quelle pédagogie adopter en SEGPA ? Comment répondre en même temps aux besoins de la jeunesse actuelle habituée aux pratiques numériques et à l'injonction faite aux enseignants, à travers les dernières circulaires, de faire acquérir les savoirs[52] du socle commun ? Ce socle commun de connaissances dont on parle depuis longtemps et que certains ont qualifié tout bonnement de *SMIC culturel*, de « bagage minimum que doit posséder à la sortie de l'école le plus mauvais élève du plus mauvais des collèges. » (Baudelot et Establet, 1989, p. 195). Est-ce tout simplement possible quand un élève sait à peine lire ou compter et que l'hétérogénéité de la classe nécessite de travailler des compétences très diverses ? Comment faire avec ces élèves qui n'ont pas réussi avec une pédagogie traditionnelle ou qui se sont trouvés en difficulté à cause d'elle, qui ont un grand désintérêt pour les savoirs scolaires et qui ne comprennent pas forcément leur présence en ce lieu ? Doit-on miser sur une égalité de traitement qui risque d'engendrer une inégalité de résultats ? En disant cela, je n'affirme pas que la difficulté et l'échec scolaire proviennent forcément de l'enseignement classique ou du dispositif pédagogique que les élèves ont pu avoir précédemment. Ce point de vue est plutôt défendu par Stéphane Bonnéry (2007). Je veux simplement souligner le fait que parfois, l'enseignement classique n'a pas su ou pu apporter une réponse efficiente à ces élèves.

[52] « La classe de 6ème a pour objectif de permettre à l'élève accueilli en SEGPA de s'approprier ou se réapproprier des savoirs. » Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009 : http://www.education.gouv.fr/cid24467/mene0900316c.html

L'enseignement classique, c'est l'enseignement de masse où tout le monde doit faire la même chose en même temps, au même moment : le même apprentissage tel jour, à telle heure, pendant tant de temps, puis faire les mêmes exercices, les mêmes leçons et les mêmes évaluations. Ce qui est bien loin des habitudes des jeunes, de ces *digital natives*, habitués à sélectionner le contenu, à interagir, à fonctionner d'une façon multitâche. Dans un tel système traditionnel, on sait très bien que « l'enseignant s'adressant principalement au groupe classe en position d'écoute ne peut qu'engendrer une double frustration : celle des élèves pour qui cela va trop doucement, celle des élèves pour qui cela va trop vite. Les différences entre élèves ne sont absolument pas prises en compte. Le discours est unique. » (Chartrain & Hubert, 2000, p. 95). On n'a plus le droit d'être soi et tous doivent suivre le rythme parfois effréné que d'autres ont décidé, alors que chaque enfant est unique et a besoin d'un temps propre pour apprendre. On a créé ainsi une norme, tout un courant de normalisation en éducation et du même coup son corolaire, l'anormal. « Ne pas entrer dans la norme, c'est être « anormal », et cette anormalité n'est pas acceptée. » (Samson, 2008, p. 153). Il faut trouver coûte que coûte qui réussit bien et qui ne réussit pas. Les différentes évaluations servent trop souvent à cela. Celui qui ne peut suivre les normes imposées par un petit nombre se trouve exclu et arrive souvent par défaut chez nous, en SEGPA.

Il faut alors poser un regard différent. Cela nécessite de reprendre le travail à l'envers, montrer aux élèves que leur différence est normale et leur faire prendre conscience de leur individualité. Aucun être n'est identique à un autre. Il y a des enfants bruns, d'autres sont blonds ou roux ; il y a des grands, des petits, des gros, des maigres... Chacun a son originalité, chacun est unique et aucun n'est supérieur à l'autre. Il faut inverser notre conception pédagogique. Il n'y a pas une approche unique, un seul modèle pour tous. On va parler non pas de leur difficulté mais de leur potentiel d'apprentissage, de ce qu'ils savent et sont capables de faire pour leur permettre de retrouver l'expérience de la réussite. Tout comme il est important de tenir compte de leur avis et de ne pas forcer à tout prix un élève à apprendre alors que ce n'est pas le moment. « On sait à présent que s'obstiner à imposer relève parfois d'une sorte « d'acharnement pédagogique » le plus souvent voué à l'échec scolaire manifeste ou caché. » (Dumazedier, 1993, p. 11). C'est de cette façon que l'école pourra répondre aux attentes d'adolescents en difficulté scolaire. Cela prend du temps, d'autant plus que le jeune est en souffrance mais le détour en vaut la peine. Il serait intéressant de prendre en compte certains travaux comme ceux de Carl Honoré, Joan Domènech Francesch (2011) et Gianfranco Zavalloni qui ont développé la philosophie et les principes de l'éducation lente. Cette *slow éducation*, qui repose sur une quinzaine de principe, ne signifie pas d'agir lentement mais plutôt de trouver le temps adapté à chacun et à chaque apprentissage. On ne peut éduquer avec les mêmes méthodes des enfants forts différents. Il y a nécessité d'adapter l'enseignement.

Cette *slow éducation* s'oppose au modèle éducatif actuel qui a tendance à assimiler l'activité scolaire à une production industrielle. Doit-on traiter la connaissance comme une marchandise ? Doit-on assimiler l'élève à un consommateur de savoirs ? Faut-il chercher une quelconque productivité, rentabilité, performance, ou encore efficacité ? Doit-on remplacer la notion de connaissance par celle de compétence. Il est d'ailleurs intéressant de regarder l'étymologie du terme compétence : « Etre compétent, c'est être compétitif. » (Lombard, 2001, p. 93). À force d'importer dans le champ éducatif les modèles économiques les plus divers et de

laisser entrer le langage de l'entreprise dans le système scolaire - comme parler du *métier d'élève*, transformer l'enseignant en *gestionnaire des apprentissages* ou faire croire à tout prix que le but de l'enseignement doit conduire à un *débouché professionnel* - ne risque-t-on pas d'avoir une pure et simple visée économique ? En voulant former, le plus rapidement possible, des humains performants et adaptés aux conditions modernes de la production, ne prend-t-on pas le risque de transformer la matière grise en investissement ?

On a trop longtemps dessaisi l'élève de toute initiative pour en faire un exécutant passif de prescriptions conçues par d'autres. Je souhaitais inverser le processus en impliquant chacun dans sa formation, tout en modifiant mes rapports avec eux et entre eux. Impliquer les uns ne peut réussir que si l'enseignant s'implique aussi. Je cherchais une façon plus stimulante et moins ennuyeuse de travailler, en accord avec mon idéal humaniste. Je voulais mettre en place une pédagogie qui respecte l'élève dans son individualité et qui lui permette de devenir un apprenant à vie. Je trouvais opportun de proposer une autre approche, une autre manière d'apprendre plus adaptée au rythme, au niveau et aux besoins des apprenants, bref de proposer un autre rapport à l'école et au savoir. Il me semblait normal et utile de laisser un espace de parole et d'action conséquent pour que chacun puisse s'exprimer sur ses apprentissages mais aussi sur ses envies et besoins. Je cherchais idéalement une manière d'enseigner qui permette à tous d'apprendre d'une façon différente.

En même temps, en tant que fonctionnaire, il me fallait également répondre aux exigences institutionnelles mais les textes sont bien souvent en avance sur les pratiques et leur contenu est tellement général que l'on peut facilement trouver ce qui nous convient. Dans la dernière circulaire sur les SEGPA, je relève facilement plusieurs directives qui vont parfaitement dans le sens de ma pensée : « L'adaptation des enseignements dispensés aux élèves passe par l'aménagement des situations, des supports et des rythmes d'apprentissage, l'ajustement des démarches pédagogiques et des approches didactiques. Cette adaptation favorise les pratiques de différenciation et d'individualisation pédagogique. Des pratiques de projet sont mises en œuvre tout au long de la scolarité. Leur réalisation ne doit pas être conçue comme une fin en soi, mais comme un moyen d'inscrire les objectifs d'apprentissage définis par les programmes dans des dynamiques qui rendent les élèves pleinement acteurs de leur formation.[53] »

Je peux également trouver, dans d'autres textes, matière à puiser. Depuis 2006, le socle commun de connaissances que l'élève doit acquérir à 16 ans est devenu la référence. Il est réparti en sept compétences. Les deux dernières concernent les compétences sociales et civiques puis l'autonomie et l'initiative des élèves. Une pédagogie autogestionnaire visant à développer une posture autodidacte s'inscrit complètement dans ces deux dernières compétences.

J'ai introduit ainsi dans mes classes et au fil de ma reprise d'études, quelques changements de pratiques en utilisant différents outils de l'autogestion pédagogique. Il m'a fallu les découvrir, les comprendre, les expérimenter et les adapter au public de la SEGPA. J'essaie, dans la mesure du possible, de prendre en compte les acquis de chacun. Je me sers des savoirs expérientiels car c'est

[53] Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009 : http://www.education.gouv.fr/cid24467/mene0900316c.html

surtout dans l'action, dans le mouvement, par une démarche active de recherche, par l'expérience que se déroule la majorité des acquisitions et pas simplement par des raisonnements. « Les philosophes pragmatistes considèrent que c'est de l'action que procède la connaissance et que la vérité est un caractère de l'action. » (Morandi, 2000, Réed. 2005, p. 93). On apprend par l'expérience mais encore faut-il que celle-ci soit vécue en totalité, jusqu'au bout et que chacun puisse dire ce qu'il a appris et pas simplement ce qu'il a fait afin de transformer sa propre expérience, son vécu personnel en connaissance.

Pour illustrer mon propos, j'ai fait venir l'infirmière du collège pour une initiation au secourisme aux élèves de sixième, à la rentrée des vacances de la Toussaint 2010. J'avais constaté que quelques élèves s'étaient déjà blessés et/ou qu'ils étaient confrontés régulièrement dans la cour de récréation, à la maison et dans la vie de tous les jours à des accidents. Il m'a semblé opportun que les élèves connaissent un minimum de gestes élémentaires qui pourront peut-être un jour sauver une vie, la leur ou celle d'un autre. « Il est établi qu'ils [les jeunes] souhaitent s'approprier des savoirs en rapport direct avec les problèmes qui les concernent dans leur vie quotidienne. » (Le Meur, 1998, p. 199). On a passé en revue les différents dangers domestiques puis ceux de la circulation pour ensuite se consacrer à des situations concrètes comme un étouffement, une personne inconsciente, un saignement, une brûlure… Les élèves apprennent ainsi des gestes de secours utiles et concrets. En pratiquant, ils acquièrent des savoirs d'action qui sont bien différents des savoirs cognitifs classiques dispensés en milieu scolaire. L'infirmière me faisait remarquer que les élèves en difficulté réussissaient souvent bien en secourisme. Mais j'ai constaté que la réciproque est également vraie. Par exemple, ce matin 30 novembre 2010, Raphaël qui est un bon élève - puisqu'il finira premier de la classe de 6° au premier semestre - devait mettre un autre collégien en PLS (position latérale de sécurité). J'ai été étonné, alors que l'on avait déjà fait cette manœuvre plusieurs fois, de voir Raphaël complètement inhibé, ne sachant que faire. Il était très gauche sur ces savoirs expérientiels alors qu'il est très à l'aise sur les savoirs cognitifs habituels.

La notion de projet intervient beaucoup dans ma pédagogie autogestionnaire. Le projet peut être individuel ou collectif, mais n'est en rien du tout ficelé d'avance par l'enseignant. C'est à chacun d'apporter sa contribution. J'ai constaté que cela pouvait parfois prendre du temps avant qu'il ne se concrétise véritablement. Pendant l'année scolaire 2010/2011, il aura fallu plusieurs mois, aux 6°, pour réussir à organiser une sortie pique-nique au bord du lac d'Annecy, le midi puis d'aller jouer ensemble au Laser Game et de manger une glace dans la vieille ville. Pourquoi tout ce temps ? Simplement, cette année-là, le travail collaboratif était plus difficile que les autres années. Tout le monde était partant pour une sortie mais il n'y avait pas beaucoup de volontaires pour l'organiser. Il aura fallu tout ce temps pour se mettre d'accord sur un lieu précis, une activité qui plaise à tous, se renseigner sur les tarifs et pour organiser un autofinancement car beaucoup d'élèves ne pouvaient pas payer l'activité qui revenait à 13 € par personne. Puis encore plusieurs semaines pour concevoir les billets de tombola, faire un courrier, récupérer des lots, vendre les billets, collecter l'argent, faire le tirage des gagnants, distribuer les lots… Ce n'est nullement du temps de perdu même si les projets dépassent largement le cadre habituel de la classe et des disciplines. L'école c'est aussi la vie et dans les bilans de savoirs que Bernard Charlot met en place pour interroger les jeunes dans les lycées professionnels de banlieue, on retrouve exactement cette demande de la part des jeunes. « L'école, le lycée restent trop scolaires. C'est-à-dire que l'on

apprend de grandes théories, mais qui malheureusement ne nous servent pas dans la vie ou peu. On ne nous laisse pas assez décider de ce que nous voulons réellement. Nous sommes trop « couvés, entourés ». On nous considère trop comme des enfants. » (Charlot, 1999, Réed. 2001, p. 94).

L'autogestion pédagogique laisse une large place aux apprentissages autodidactes. C'est une pédagogie qui cherche à valoriser le travail personnel, la recherche autonome active et la production de savoirs par les apprenants eux-mêmes. On est ainsi bien loin d'un enseignement traditionnel de masse qui favorise une minorité d'apprenants. Là, en classe, on a le droit par tâtonnement à l'erreur, à la rectification et c'est ainsi que l'on apprend véritablement. Cela demande bien entendu une organisation de l'espace et du temps différente, l'usage de certains outils comme les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education) et un accompagnement de la part de l'enseignant. L'accompagnement ne signifie pas forcément que l'enseignant doit savoir tout faire. Non mais il va mettre en relation les personnes ressources. Je vais chercher à répondre à la demande de l'élève. Je sais qu'il existe des personnes compétentes dans le cadre de la classe et ailleurs. Un élève peut très bien être une ressource et expliquer son savoir à un autre. On rejoint ici le tutorat, l'enseignement mutuel ou encore les réseaux d'échange de savoirs.

Il y a quelque temps, deux élèves de troisième, Adrien et Jordan, avaient comme projet de construire des enceintes pour leur MP3 et leur l'ordinateur. Même si officiellement je suis chargé d'enseigner la technologie, je n'y connais rien, je n'ai jamais eu de formation en ce domaine. On a beau dire qu'un instituteur est compétent dans toutes les disciplines qu'il enseigne et bien, non, je réfute ce genre de discours. Je n'enseigne bien que ce que je connais et que je maîtrise, à savoir, ce que j'aime et qui correspond à mes centres d'intérêts. En technologie, j'aime bien l'informatique, c'est un outil merveilleux qui me sert chaque jour dans ma vie quotidienne. Je me suis même amusé à assembler un ordinateur comme cadeau de Noël pour ma fille Alexia, il y a quelques années. Cela m'a fait penser un peu à la mécanique mais le programme de technologie, ne se borne pas uniquement à ce champ-là. Personnellement, je ne sais pas faire une soudure. Ce n'est pas l'envie qui me manque d'apprendre à savoir faire une soudure mais je n'ai jamais pris le temps de trouver un moyen de me former car pour l'instant je n'en ai pas encore eu l'utilité. Or dans ce projet d'enceintes, il y avait des soudures à réaliser. J'étais incompétent, les élèves aussi et ceux-ci ne connaissaient personne qui sache en faire.

Un professeur de technologie du collège, Gilles, accepta de prendre, en dehors de ses heures de travail, les deux élèves pour construire les enceintes que nous avions commandées sous forme de kit, dans un catalogue de technologie du collège. Ce projet dura finalement toute l'année car n'ayant cette classe de troisième qu'une seule heure par semaine, cela prit un certain temps pour choisir les enceintes, remplir le bon de commande, recevoir le matériel, le financer, trouver une personne compétente et construire évidemment les fameuses enceintes. Ce projet, à l'initiative d'Adrien et Jordan, put être mené jusqu'à son terme. À aucun moment, ils ne baissèrent les bras. Quand les enceintes furent terminées, les deux élèves étaient tout fiers de venir nous

les montrer et de repartir avec. Cet exemple montre à quel point les jeunes ont envie et soif de savoirs et à quel point ils peuvent s'impliquer dans un projet qui leur tient à cœur. Mais ce que propose l'école ne correspond pas en général à ce qu'ils auraient envie d'apprendre. Il faut donc ouvrir des espaces de liberté permettant à chacun de travailler ce qui l'intéresse et de construire son propre parcours d'apprentissage.

La plupart du temps, le groupe s'autosuffit. On trouve toujours quelqu'un de compétent qui peut aider un autre. Cela peut se faire dans le cadre organisé des ceintures de couleur en mathématiques. Une ceinture jaune, par exemple, peut demander de l'aide auprès d'un élève de même ceinture ou auprès des ceintures suivantes. La coopération peut se faire à tout moment auprès de qui l'on veut sans statut hiérarchique. L'intérêt du travail en groupe est dans l'échange, dans l'enseignement réciproque. Quand un élève explique à un autre, tous les deux en tirent un grand bénéfice. Celui qui reçoit, bien entendu, apprend quelque chose mais celui qui donne aussi car en transmettant un savoir, on se l'approprie d'autant mieux. L'élève qui décide d'apprendre à un autre élève se transforme en enseignant. Il est obligé de reconstituer son savoir et de se confronter à autrui. « Temps de la confrontation, je parle, je pense ; je parle à une autre intelligence, elle réagit, elle produit en moi de la pensée en réaction ; des intelligences se connectent et chacune avance, construit, s'approprie des idées. Là se construit de la pensée fondée sur le désir de se faire comprendre, de voir l'autre comprendre et apprendre, de se voir comprendre et apprendre. » (Héber-Suffrin, 1992, p. 152). On est ainsi tour à tour enseigné et enseignant. On apprend en recevant et on apprend en donnant. Je rejoins la philosophie des réseaux d'échanges réciproques de savoirs que je développe dans la dernière partie et qui peut se résumer par la formule de Gaston Bachelard : « *Qui est enseigné doit enseigner.* Une instruction qu'on reçoit sans la transmettre forme des esprits sans dynamisme, sans autocritique. » (Bachelard, 1938, Réed. 1977, p. 244). Ou par celle encore plus ancienne de Sénèque : « les hommes apprennent en enseignant. » (Sénèque, 62, Réed. 1992, p. 50).

Je ne cherche pas à faire de cette pédagogie un absolu. La totalité du temps de la classe n'est pas autogérée ou consacrée à l'autogestion. Au collège, les élèves passent un certain nombre d'heures avec d'autres collègues qui fonctionnent autrement, selon d'autres styles pédagogiques. Et même si une classe a uniquement M. Ducrot toute la journée, je mets en place d'autres dispositifs qui ne relèvent pas forcément de l'autogestion. Ce qui est bon pour les uns ne l'est pas forcément pour les autres. C'est simplement reconnaître que les élèves sont tous différents et qu'il y a de multiples façons d'apprendre. Il faut diversifier l'offre pédagogique en variant les pratiques pour répondre aux profils des jeunes. J'aime cette définition *Lapassadienne* de la pédagogie comme science des dispositifs. Je varie ainsi les dispositifs pour toucher un maximum d'élèves. Il ne faut pas utiliser un seul modèle pédagogique, mais varier le plus possible les situations didactiques afin que chacun puisse expérimenter à travers une multitude de méthodes, celle qui lui conviendra le mieux. On peut parler ainsi de mixage pédagogique. Et puis la capacité à laisser une classe en autogestion est aussi fonction du groupe. Des élèves relativement autonomes et volontaires permettront de laisser une grande part à leur initiative. Au contraire, une classe où je dois essentiellement faire de la discipline et qui n'est guère intéressée par les savoirs ne sera peu encline à s'autogérer.

L'autogestion oscille ainsi entre moments libres et moments contraints ou entre liberté et autorité. Je ne peux donc pas observer une classe autogérée mais seulement un moment de celle-ci où l'autogestion est tentée et pratiquée. Ce moment autogestionnaire se distingue des autres moments. Ce sont les apprenants qui vont le prendre en charge. Ce moment autogestionnaire peut prendre deux formes. On distincte ainsi une autogestion instituée et une autogestion instituante. Dans le premier cas, c'est l'enseignant qui met en place le dispositif, c'est ce qui se passe le plus souvent dans mes classes de SEGPA où j'utilise différents outils de la pédagogie institutionnelle comme le Conseil, le « Quoi de neuf ? » ou les ceintures. Dans le second modèle, ce sont les élèves qui vont être à l'initiative et demandeurs. Ces deux formes d'autogestion pédagogique peuvent être dissociées dans le temps et l'espace ou associées. Remi Hess décrit bien cette deuxième forme. Il dit que sa classe est en Conseil permanent et à tout instant un élève peut remettre en cause le dispositif, faire une proposition, sans devoir attendre le moment du Conseil.

Quand un dispositif fonctionne bien une année, je le propose de nouveau l'année suivante. C'est une base qui peut fonctionner telle quelle et qui peut évoluer selon les besoins du moment. Je cherche également à créer de nouveaux dispositifs. Pour ne pas répéter la même chose chaque année et tomber dans une certaine routine, je décroche des murs nos réalisations passées, je laisse plutôt un espace nu. J'évite de parler de ce que les précédentes classes ont pu produire et ont eu comme idées particulières. J'essaie de ne pas influencer les élèves. Ce qui fait que chaque année, je redémarre à zéro avec les nouveaux élèves entrant en sixième. Je veux vraiment observer comment ces jeunes vont se prendre en charge et construire leur nouveau lieu de vie sans les influer outre mesure. De mon côté, je ne veux pas que ma pédagogie devienne un automatisme. Il me semble important de se déshabituer de ce qui est réalisé pour laisser l'acte créateur en perpétuel mouvement.

Cependant, je ne voudrais pas laisser penser, à travers le choix des exemples précédents, que tout est rose et idyllique, qu'il suffit de laisser un peu de liberté aux apprenants pour qu'ils l'investissent naturellement dans les apprentissages. Non, cela n'est pas aussi simple et il ne faut pas occulter les résistances. Malgré cette pédagogie, qui permet d'apprendre d'une autre manière, il y a des élèves qui refusent toujours d'entrer dans des apprentissages mêmes si ces derniers sont librement choisis et conduits d'une façon autodidacte. Ils font de la résistance passive ou active. Ces élèves ont une relation à l'école qui ne passe pas par le savoir. Ils font simplement leur métier d'élèves en s'acquittant uniquement des obligations professionnelles comme être à l'heure, lever le doigt, avoir ses affaires… « L'important, pour ces jeunes, ce n'est pas le savoir mais "la vie". À l'école, vivre ce n'est pas apprendre des choses mais, avant tout, avoir des copains. » (Charlot, 1999, Réed. 2001, p. 91). Comme on le voit, ils peuvent être contents de venir au collège car ils s'ennuient chez eux et ils viennent volontiers pour retrouver leurs copains et copines. « L'école est devenue un des espaces essentiels de la vie juvénile ; on aime l'école parce que c'est le monde des copains, des amours et des amitiés. » (Dubet & Duru-Bellat, 2000, p. 49).

Ces élèves qui font de la résistance sont surtout des élèves que je n'ai pas beaucoup dans la semaine et que je n'ai pas eus depuis le départ, en classe de sixième. Ceux qui me connaissent ou plutôt qui connaissent un peu mon mode de fonctionnement et les dispositifs mis en place sont en général demandeurs. Si j'offre la possibilité à chacun de choisir ce qu'il a envie d'apprendre, cela

signifie aussi que j'offre l'occasion de ne rien faire. Le choix se poursuit avec la possibilité d'aller travailler avec quiconque et de s'installer en tout lieu de la classe. Ce qui provoque parfois un peu de bruit car dans une même heure de travail, je vois parfois quelques élèves se déplacer avec leur table pour aller s'installer ailleurs, dans un endroit plus calme, ou avec une autre personne parce que tout seul c'est parfois difficile à acquérir des savoirs ou parce que mon voisin du moment m'ennuie un peu trop et que je ne le supporte plus.

Une pratique pédagogique autogestionnaire, accompagnant chaque apprenant à développer une posture autodidacte, a une place dans le champ de l'éducation et même une place privilégiée pour le public en difficulté. Elle peut être une solution pédagogique possible aux problèmes actuels de l'enseignement, un moyen de contrer la résistance des jeunes face aux méthodes classiques d'apprentissage et un moyen de lutte contre l'échec scolaire. Je ne force cependant personne à l'appliquer. Cette pédagogie doit correspondre à notre propre état d'esprit.

Un jour, en discutant avec un collègue PLP, je lui ai expliqué un peu ce que j'instituais dans mes classes comme pédagogie. Il trouva l'idée séduisante. Pensant pouvoir mobiliser davantage les jeunes de son atelier dans les apprentissages, il essaya quelques temps l'autogestion puis arrêta rapidement. Cette pédagogie libertaire ne lui convenait pas. Il a tenté de changer sa façon de faire mais ce n'était pas sa façon d'être. Très rapidement, les élèves ont remarqué qu'il y avait un fort décalage entre le dire et le faire. Ils n'ont pas été dupes et ne se sont pas investis davantage dans leur formation. On ne peut prôner une pédagogie libertaire d'un côté et agir d'une façon autoritaire de l'autre. Il y a incompatibilité. L'autogestion pédagogique est un état d'esprit. Elle doit être simplement le prolongement de ce que l'on est véritablement dans la vie quotidienne envers ses relations, ses enfants, sa famille… Ce qui n'était pas son cas. Ce professeur était bien trop tatillon et respectueux du cadre réglementaire. Une année, il a refusé d'accepter pendant le dernier semestre un élève de 3° dans son atelier sous prétexte qu'il le trouvait trop dangereux. L'élève en question avait un jour allumé une machine sans son autorisation. Une autre fois, je me suis accroché un peu avec lui pour une histoire de clé. Pour éviter de faire le tour du collège quand je viens à pied, je lui avais demandé s'il pouvait me faire un double de sa clé qui ouvrait un portillon permettant d'accéder directement à ma classe ou de me laisser sa clé afin que je fasse faire un double. Au lieu de cela, il était allé voir la gestionnaire du collège pour avoir son autorisation et comme je m'y attendais, elle le lui a interdit : *Il y a tant de clés dans ce collège, il ne doit pas y en avoir une de plus ou de moins !* Ce professeur m'a ensuite reproché de ne pas avoir suivi la voie administrative et a refusé tout simplement de me laisser sa clé ou d'en faire un double alors qu'il n'y en avait plus d'autres ! Son côté autoritaire se retrouve lors des réunions et dans d'autres situations. Dans ces conditions, une pédagogie autogestionnaire ne peut être mise en pratique avec des professeurs trop rigides…

Parfois, il y a quelques élèves qui me demandent d'intervenir dans le cours car il y a trop de bruit, de laisser-aller. À ce moment-là, ils me reprochent un certain laxisme mais je leur réponds que c'est dans ma nature. Je n'aime pas crier, hausser la voix, punir… mais même si je crois plutôt aux vertus de l'autodiscipline, je suis parfois obligé d'intervenir en

sanctionnant car sinon certains en profitent et considèrent ma tolérance comme une faiblesse. Ces mêmes élèves qui semblent me reprocher mon petit laxisme sont bien contents quand ce sont eux les responsables de la gêne dans la classe. Il faut trouver un équilibre entre trop laxiste et trop autoritaire. Je pense me situer dans le juste milieu.

1.3 CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

Plusieurs raisons ont été évoquées, dans les chapitres précédents, pour justifier l'intérêt qu'il y a de nos jours à développer l'autodidaxie à l'école. La première raison relève de l'évolution fulgurante des savoirs et de la capacité dévolue à chacun de s'y adapter en permanence. Depuis quelques décennies, les évolutions techniques et économiques ont modifié en profondeur notre rapport au travail. Il est fini le temps où l'on pouvait exercer le même métier à vie. Les entreprises naissent et disparaissent à un rythme rapide. La sécurité de l'emploi n'existe plus. Tout au long de notre vie, il n'est plus rare d'être amené à changer plusieurs fois d'emploi. Cela tend à devenir la norme. La formation initiale n'est plus suffisante. Dans un monde en mutation rapide, les savoirs sont déjà pratiquement obsolètes à la sortie de l'école. Il faut apprendre en permanence pour renouveler nos connaissances, renforcer nos compétences ou en acquérir de nouvelles si nous ne voulons pas être exclus de cette société cognitive qui est une réalité contemporaine. Cette société cognitive nécessite un nouveau rapport au savoir. Comme on ne peut pas multiplier les dispositifs de formation à l'infini, il est de plus en plus indispensable d'apprendre par soi-même et de générer chez les apprenants, le plus tôt possible, le désir et les capacités à s'autoformer tout au long de la vie.

La seconde raison est liée à l'état de crise systémique. Notre société est traversée par une multitude de crises successives qui touchent tous les secteurs de la vie humaine (économique, social, financier, politique…) et l'école n'est en rien épargnée. Dans sa *Lettre ouverte à tous ceux qui n'aiment pas l'école*, Gabriel Cohn-Bendit écrivait en février 1997, à François Bayrou, alors ministre de l'Éducation nationale : « L'Éducation nationale et les enseignants ne sont pas responsables de la crise économique, du chômage, du mal-être des banlieues. Mais l'institution scolaire et les enseignants ont à assumer les enfants de la crise, du chômage et du mal-être des banlieues. » (Cohn-Bendit, 2003, p. 95). Cohn-Bendit a raison mais il oublie que « si l'école n'est pas responsable du chômage et de la précarité, c'est elle, malgré tout, qui détermine largement les chances relatives des élèves de connaître le chômage et la précarité. » (Dubet & Duru-Bellat, 2000, p. 54). Les difficultés scolaires s'expliquent par le poids des problèmes sociaux. L'école est envahie de plus en plus par la sphère privée, c'est-à-dire par les problèmes des individus. La question qui se pose alors est de savoir si on doit attendre un changement extérieur pour agir mais j'ai peur qu'il faille attendre longtemps ou alors de croire qu'un changement de l'intérieur est possible. Je suis partisan de la seconde option, ce qui est aussi la philosophie de tout autodidacte : prendre son destin en main, aller de l'avant et participer ainsi au changement.

La troisième et dernière raison évoquée concerne le public accueilli. Les jeunes d'aujourd'hui sont bien différents de ceux d'hier. Les valeurs des nouvelles générations conduisent à des attitudes plus contestataires. Les jeunes revendiquent une liberté accrue dans

de nombreux domaines. On ne peut plus enseigner comme autrefois. Les tensions actuelles sont liées à la résistance de l'institution scolaire au changement. Elle ne peut se replier sur des fondamentaux révolus qui ne tiennent nullement compte du monde d'aujourd'hui et de la jeunesse actuelle. Face aux impératifs économiques et à cette nouvelle génération, le développement de nouveaux modèles éducatifs devient une nécessité. « Une nouvelle figure de l'apprenant « tout au long de la vie » se dessine. La personne capable « d'auto-diriger » ses apprentissages dans la vie ordinaire, mais aussi à l'intérieur d'un cadre prescrit, devient une figure idéale de la personne engagée dans une nouvelle forme du rapport à l'apprendre, rompant ainsi avec la représentation traditionnelle de l'élève. » (Bézille, 2012, p. 19).

La thèse défendue depuis le début est de dire que l'autodidaxie peut participer au changement notable attendu et nécessaire. L'autodidaxie pourrait bien être le nouveau paradigme éducatif des années à venir. Cependant, on ne naît pas autodidacte dans tous les domaines, on le devient progressivement. Ce qui nécessite un accompagnement. Celui-ci se trouve pratiqué d'une façon quasi naturelle dans les milieux aisés. Pour les autres, la plus grande majorité, l'accompagnement n'existe pas ou peu. L'école a un rôle primordial à jouer en développant une telle posture pour tous les enfants qu'elle accueille. Se pose immédiatement la question du comment puisqu'à l'heure actuelle le système éducatif est plutôt figé, à tel point que l'école induit parfois, involontairement, une posture autodidacte, en excluant de ses rangs certains élèves qui n'ont alors pas d'autres choix que de se débrouiller par eux-mêmes.

Deuxième partie :

Le cadre conceptuel

« Quand un homme a faim, mieux vaut lui apprendre à pêcher que de lui donner un poisson. »

(Confucius, 551-479 av. J.C.)

« Le plus grand voyageur n'est pas celui qui a fait dix fois le tour du monde, mais celui qui a fait une seule fois le tour de lui-même. »

(Gandhi, 1869-1948)

« Ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même. Il n'y a pourtant qu'un petit nombre d'hommes qui soient en état de le faire. On les appelle en grec autodidactes. »

(Kant, 1803, Réed. 1981, p. 66).

2.1 LES COURANTS DE L'AUTOGESTION PEDAGOGIQUE

2.1.1 Introduction

Cela fait déjà quelques décennies que des expériences autogestionnaires existent un peu partout dans le monde quand on va chercher à appliquer ce concept au domaine pédagogique. Mais qu'est-ce que l'autogestion ? C'est la croyance en la capacité de l'Homme à se prendre en charge, à devenir acteur et auteur de sa propre vie et de son histoire. L'autogestion vise « une formation de l'homme en tant qu'être social, autonome, responsable de lui-même, capable d'initiative et de liberté. » (Lourau, 1969, p. 58).

Ce mot a eu son heure de gloire dans les années 1960-1980. Il était étroitement associé à l'expérience Yougoslave de Tito puisque c'est dans ce contexte que ce mot apparaît pour la première fois. « Marie-Geneviève Dezès rappelle qu'il est la traduction littérale du mot serbo-croate employé pour désigner les structures nouvelles mises en place dans ce pays. Il apparaît dans des publications yougoslaves de langue française dès le début des années cinquante (plusieurs occurrences en 1953), en concurrence avec d'autres désignations, mais ne devient d'usage - relativement - courant que vers la fin de la décennie. » (Georgi, 2003, p. 18).

Si le mot est récent, puisqu'on peut le dater aux alentours des années 1950, sa pratique quant à elle est bien plus ancienne. René Lourau explique que : « l'autogestion comme forme organisationnelle des luttes révolutionnaires est vieille comme le monde. » (Lourau, 1974, p. 124). La révolte d'esclaves dirigée par Spartacus entre -73 et -71 est parfois citée comme exemple ancien de mouvement autogestionnaire. Sans remonter aussi loin, on peut dire que l'autogestion prend naissance au XIXe siècle, dans la classe ouvrière, en réaction à la société industrielle naissante et à son mode de production. Elle est une lutte permanente contre l'aliénation des ouvriers au travail, contre l'exploitation et la domination du patronat. Les travailleurs veulent un changement fondamental de leurs conditions de travail et d'existence. Ils aspirent à plus de liberté et à une redistribution du pouvoir. Au départ, l'autogestion, « c'est la gestion directe de la production par les producteurs eux-mêmes, organisés librement et démocratiquement pour être à la fois dirigeants et dirigés. » (Almeyra, 2006, p. 77). Des conseils ou soviets ouvriers voient ainsi le jour en Russie mais aussi en Allemagne, en Bolivie, en Chine, en Grande-Bretagne, en Hongrie, en Indonésie, en Italie, en Pologne et en Tchécoslovaquie. Les ouvriers vont prendre le pouvoir pour contrôler les entreprises ou pour améliorer les conditions d'existence à l'intérieur de celles-ci.

Puis le concept va déborder le cadre de l'entreprise et de la gestion ouvrière pour se répandre un peu partout. L'idée d'une société autogestionnaire apparaît. Castoriadis la définit comme « une société où toutes les décisions sont prises par la collectivité qui est, chaque fois, concernée par l'objet de ces décisions. » (Castoriadis, 1979, p. 303). Plusieurs expériences autogestionnaires voient ainsi le jour. Certaines se sont déroulées à l'échelon national, sur tout le territoire et d'autres resteront plus localisées à une portion de territoire. Les trois exemples suivants donnent un aperçu plus précis.

L'autogestion espagnole, ou collectivisation c'est-à-dire la propriété collective, se développe sur la plus grande partie des territoires non contrôlés par Franco, pendant la guerre civile de 1936 à 1939. « Ouvriers, employés et agriculteurs occupent les entreprises, les édifices publics et les terres ; décident de gérer ces biens selon le principe de la démocratie directe ; se donnent l'organisation adéquate, aussi bien au niveau de la régularisation (assemblées générales, lien avec les autres collectivités, etc.) qu'au niveau économique (organisation des transports, établissement de magasins, de services statistiques, d'écoles, etc.) ou militaire (livraisons gratuites de camions ou de wagons de marchandises : denrées alimentaires, vêtements, armes, etc., au front). » (Lourau, 1978, pp. 182-183). Le gouvernement républicain cherchera à travers une série de décrets, à contrôler et limiter les collectivisations car sa priorité reste la lutte antifasciste. La victoire de Franco mettra un terme définitif à l'autogestion espagnole qui aura duré 33 mois.

L'autogestion yougoslave est la plus suivie et par conséquence la plus connue. Les raisons tiennent à l'étendue de cette expérience qui s'est déroulée sur tout le territoire national et à sa durée, pendant près de trente ans, jusqu'à la mort de Tito en 1980. Après la seconde guerre mondiale, Tito, alors chef du gouvernement, passe par un mode d'organisation autogestionnaire pour relancer l'économie de son pays. Il décide, dès 1949, à titre expérimental, de confier la gestion des entreprises aux travailleurs par des collectifs ouvriers. Toute une série de lois sont votées. La plus célèbre date du 30 juin 1950 : « Désormais toutes les entreprises d'État seraient gérées « dans le cadre du plan économique d'État ». Ces « collectifs ouvriers » étaient, dans les petites entreprises, l'assemblée générale du personnel et, dans les grandes, un conseil élu de 15 à 120 membres. Le « collectif ouvrier » élisait à son tour un comité de gestion au nombre plus restreint (3 à 17 membres). Au sein de cette instance, élue, siégeait le directeur de l'entreprise désigné, lui, par l'État.[54] » Puis l'autogestion est généralisée progressivement à toutes les institutions publiques. La crise économique mondiale des années 1970, les dissensions nationalistes, les différences de niveaux économiques entre républiques et l'endettement abusif finiront par faire échouer cette initiative.

L'autogestion algérienne de 1962, sous le gouvernement d'Ahmed Ben Bella, est un moyen de sauver l'économie algérienne en gérant les biens vacants des secteurs agricoles et industriels, abandonnés par les propriétaires européens, après l'indépendance de ce pays. Les algériens vont s'inspirer du modèle yougoslave avec ses trois rouages. « L'assemblée générale des travailleurs détient les principaux pouvoirs de décision dans l'entreprise. Le conseil des travailleurs est l'organe exécutif élu par l'assemblée générale. Le comité de gestion, recruté au sein du conseil des travailleurs, est chargé des tâches journalières.[55] » Malgré cette organisation, on constate que la majorité des ouvriers ne participent guère à la gestion de l'entreprise. La plupart manquent de formation. « 92 % des travailleurs algériens étaient analphabètes et n'avaient pas pu apprendre à diriger une entreprise car ceux qui possédaient le savoir et ceux qui dirigeaient étaient français. » (Almeyra, 2006, p. 95). Les cadres européens avaient quitté l'Algérie au moment de son indépendance. Seuls quelques travailleurs qualifiés

[54] http://www.alternativelibertaire.org/spip.php?article669
[55] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remmm_0035-1474_1969_num_6_1_1010, p. 120.

participent réellement à sa gestion avec les directeurs qui conservent quelques privilèges comme le fait de ne pas être nommés par les ouvriers et « un droit de veto sur les décisions des assemblées si elles ne correspondaient pas avec celles du gouvernement. » (Almeyra, ibid., p. 96). Le coup d'Etat militaire du 19 juin 1965 mettra un arrêt définitif à l'autogestion. Le nouveau président, Houari Boumediene, critiquera ouvertement la politique économique précédente et accusera l'autogestion d'être responsable de la régression économique du pays.

L'autogestion appliquée au domaine pédagogique est l'héritière de ce passé et sera traversée par les mêmes problématiques que les expériences précédentes d'autogestion. Elle apparaît comme une critique du modèle éducatif classique. « La pédagogie traditionnelle est presque uniquement fondée sur le principe d'autorité. L'autorité des textes, mais aussi et en premier lieu, celle du maître. Dans le système autoritaire - comme dans le cadre familial - l'adulte pense pour l'enfant. » (Lourau, 1969, pp. 27-28) L'aliénation de l'élève à l'école est similaire à celle du salarié dans son entreprise. « La lutte des places a remplacé la lutte des classes. » (Pain, 2006, p. 61). Les rapports professeur-élèves ressemblent à s'y méprendre aux rapports patron-ouvriers, l'un pouvant licencier et l'autre exclure. Dans ce contexte, il devient nécessaire d'élaborer une pensée autogestionnaire qui vise l'émancipation du sujet et qui donne aux apprenants une place de plus en plus importante dans l'élaboration de leur formation.

2.2.2 L'éthique autogestionnaire

La liberté est la principale valeur de l'autogestion. Il faut entendre ici la liberté dans un sens large comme la liberté de pensée, d'expression, d'agir ou de choisir. Malheureusement, la liberté, dans les différentes expériences autogestionnaires, finit trop souvent sur un constat d'échec et parfois même dans un bain de sang. Il n'y a qu'à se rappeler la tragédie de la Commune de Paris, en 1871. « Environ 30 000 fusillés, 100 000 arrestations (dont beaucoup au hasard des rencontres et des dénonciations), plus de 36 000 personnes jugées, 13 440 condamnations (270 à mort - dont 26 exécutées - les autres à la déportation, aux travaux forcés, à la prison). » (Lefebvre, 1965, p. 388).

La conquête de la liberté par la classe ouvrière fait peur à la classe dirigeante. Un gouvernement du peuple par le peuple est chose impensable pour le pouvoir politique en place. Tout est fait pour limiter ou interdire la liberté. L'expérience autogestionnaire de la Commune n'aura duré que 60 jours. Le conflit Lip de 1973 où les ouvriers, pour empêcher la fermeture de leur usine d'horlogerie et les licenciements prennent le contrôle de l'usine et s'auto-organiser pour produire et vendre eux-mêmes - c'est le fameux slogan : *on fabrique, on vend, on se paie* - se terminera aussi rapidement. Au bout de plusieurs mois, les forces de l'ordre finiront par investir l'usine et chasser les grévistes.

Tout est organisé pour asservir, faire peur au peuple et pour l'empêcher d'être libre. Au-delà de la liberté, l'autogestion met en avant d'autres valeurs comme la démocratie, l'autonomie, l'émancipation, la coopération et l'humanisme.

2.2.3 Approche historique de l'autogestion pédagogique

On a vu précédemment que le mot *autogestion* était récent puisqu'il apparaît au début des années 1950. Cependant la genèse de l'autogestion pédagogique s'inscrit dans un champ beaucoup plus vaste et ancien. Idées, expériences, personnages, ouvrages et lieux divers ont influencé et permis l'apparition du thème autogestionnaire dans le domaine pédagogique. Ici s'entremêlent :

- des mouvements anarchistes, révolutionnaires, libertaires, ouvriers dénonçant les méfaits de l'aliénation au travail et leurs penseurs comme Bakounine, Fourier, Marx, Proudhon ;
- des moments comme la Commune de Paris, les soviets ;
- des expériences de vie communautaires comme les écoles de Hambourg, des Roches, de Summerhill et les orphelinats de Cempuis, Dom Sierot, Nasz Dom ;
- des courants de psychosociologie venus d'outre-Atlantique et les mouvements de l'Education nouvelle[56] reconnaissant l'enfant comme personne à part entière et leurs pédagogues comme Neill en Angleterre ; Decroly en Belgique ; Freire au Brésil ; Ferrer en Espagne ; Dewey, Rogers aux Etats-Unis ; Buisson, Cousinet, Freinet, Profit, Robin, Rousseau en France ; Montessori en Italie ; Korczak en Pologne ; Claparède, Ferrière, Pestalozzi en Suisse et Makarenko en Russie.

Il serait intéressant de recenser ce foisonnement d'expériences et d'initiatives autogestionnaires qui se sont déroulées en des temps et des lieux divers mais ce n'est ni mon ambition ni l'objet de cette thèse. Je vais limiter mon approche historique à la France. On peut considérer deux périodes majeures. Une première qui commence à partir de 1920, sous l'impulsion de Célestin Freinet et une seconde période à partir de 1958, où le mouvement de la pédagogie institutionnelle apparaît en rupture du mouvement Freinet.

De Freinet à la pédagogie institutionnelle

Célestin Freinet (1896-1966) est né à Gars, dans les Alpes-Maritimes, le 15 octobre 1896. Entré à l'école normale d'instituteurs de Nice en octobre 1912, il est mobilisé le 10 avril 1915 et reçoit une balle au poumon le 23 octobre 1917. Freinet passera plusieurs années de convalescence avant de pouvoir retravailler. « Le 1er janvier 1920, Freinet était nommé instituteur adjoint dans une école à deux classes, à Bar-sur-Loup (Alpes-Maritimes). » (Freinet C., 1972, p. 15). Ses difficultés respiratoires, dues à sa blessure, l'empêcheront d'assurer pleinement ses cours. Il a du mal à parler longuement dans sa classe sans s'essouffler. Régulièrement, il devient pâle. Il doit alors s'aérer et se reposer. Il est difficile dans ses conditions d'exercer une pédagogie traditionnelle. Freinet est contraint de trouver une façon moins épuisante d'enseigner. « Quand je suis revenu de la Grande Guerre, en 1920,

[56] « « L'Education nouvelle » désigne une diversité d'initiatives éducatives qui émergent à la fin du 19e siècle dans un contexte de bouleversement politique, économique et social et préconisent une philosophie reposant sur une pédagogie fonctionnelle et une pédagogie de l'activité suscitant l'intérêt de l'enfant. » (Danvers, 2004, Rééd. 2007, p. 163).

je n'étais qu'un « glorieux blessé » du poumon, affaibli, essoufflé, incapable de parler en classe plus de quelques minutes. Malgré ma respiration compromise, j'aurai pu peut-être, avec une autre pédagogie, accomplir normalement un métier que j'aimais. Mais faire des leçons à des enfants qui n'écoutent pas et ne comprennent pas, s'interrompre à tout instant pour rappeler à l'ordre les rêveurs et les indisciplinés. C'était là peine perdue dans l'atmosphère confinée d'une classe qui avait raison de mes possibilités physiologiques. Comme le noyé ne veut pas sombrer, il fallait bien que je trouve un moyen pour surnager. C'était pour moi une question de vie ou de mort. » (Freinet C., 1964, Réed. 1982, p. 15).

Freinet va alors prendre connaissance des expériences éducatives tentées dans d'autres pays. Il va s'intéresser en particulier au mouvement de l'Education nouvelle. « En 1924, Freinet participe à Montreux (Suisse) au Congrès de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle. Il y écoute les pédagogues genevois : Ferrière, Claparède, Bovet et y rencontre Cousinet. » (Fonvieille, 1989, p. 8). Le modèle pédagogique de l'Education nouvelle repose sur trois caractéristiques : « la prise en considération de la réalité enfantine, l'organisation d'une vie sociale au sein de la vie scolaire et la relation de l'acte à la pensée. » (Morandi, 1997, Réed. 2006, p. 51). Freinet entreprend également des voyages d'étude à l'étranger. C'est ainsi qu'il se rend en URSS en 1925 pour y découvrir la pédagogie russe.

Freinet s'inspire des techniques de l'Education nouvelle pour modifier sa pédagogie dans un triple but : pour sa santé, pour répondre aux besoins naturels des enfants, puis comme de nombreux anciens combattants de la grande guerre pour former une nouvelle société basée sur des valeurs de paix.

Freinet ne souhaite plus séparer son enseignement du quotidien des élèves. Il introduit dans un premier temps les sorties sur le terrain. « La classe-promenade fut pour moi la planche de salut. Au lieu de somnoler devant le tableau de lecture, à la rentrée de la classe de l'après-midi, nous partions dans les champs qui bordaient le village. Nous nous arrêtions en traversant les rues pour admirer le forgeron, le menuisier ou le tisserand dont les gestes méthodiques et sûrs nous donnaient envie de les imiter. Nous observions la campagne aux diverses saisons, quand l'hiver les grands draps étaient étalés sous les oliviers pour recevoir les olives gaulées, ou quand les fleurs d'oranger épanouies au printemps semblaient s'offrir à la cueillette. Nous n'examinions plus scolairement autour de nous la fleur ou l'insecte, la pierre ou le ruisseau. Nous les sentions avec tout notre être, non pas seulement objectivement, mais avec tout notre naturelle sensibilité. Et nous ramenions nos richesses : des fossiles, des chatons de noisetier, de l'argile ou un oiseau mort... » (Freinet C., 1964, Réed. 1982, p. 18).

Les sorties sont un bon moyen pour mobiliser les élèves dans les apprentissages et pour améliorer la relation pédagogique même si certains reprocheront à Freinet d'être plus souvent par monts et par vaux que dans la classe. Ces sorties donnent aux élèves et à Freinet une bouffée de liberté. « Il était normal que, dans cette atmosphère nouvelle, dans ce climat non scolaire, nous accédions spontanément à des formes de rapports qui n'étaient plus celles, trop conventionnelles, de l'école. Nous nous parlions, nous nous communiquions, sur un ton familier, les éléments de culture qui nous étaient naturels et dont nous tirions tous, maître et

élèves, un profit évident. » (Freinet C., ibid., p. 18). Cependant, de retour en classe, le travail traditionnel recommençait. « La vie s'arrêtait à cette première étape. Faute d'outils nouveaux et de techniques adéquates, je n'avais d'autres ressources, pour enseigner la lecture d'un texte imprimé, que de dire sur un ton résigné : - Maintenant, prenez votre livre de lecture page 38. » (Freinet C., ibid., pp. 18-19).

Il y avait un décalage important entre ce qui se passait pendant les sorties et la classe ordinaire. Freinet souhaitait prolonger ce qui était vécu lors des classes-promenades et faire entrer cette fois-ci la vie dans la classe. Il réussit ce tour de force en utilisant un nouvel outil : l'imprimerie. « Si je pouvais, par un matériel d'imprimerie adapté à ma classe, traduire le texte vivant, expression de la « promenade », en page scolaire remplaçant les pages du manuel, nous retrouverions, pour la lecture imprimée, le même intérêt profond et fonctionnel que pour la préparation du texte lui-même. C'était simple et logique, si simple que je m'étonnais même que nul n'ait pu y penser avant moi. » (Freinet C., ibid., p. 19).

Freinet trouve chez un vieil artisan imprimeur, un petit matériel d'imprimerie avec des composteurs spéciaux et une presse en bois qu'il bricolera pour sa classe. Cet outil lui permit d'imprimer les premiers textes libres des élèves. « Un texte libre, c'est comme son nom l'indique, un texte que l'enfant écrit librement, quand il a envie de l'écrire, et selon le thème qui l'inspire. Il ne saurait donc être question d'imposer un sujet ni même de prévoir un plan destiné à ce qui deviendrait alors comme une sorte d'exercice de texte libre, et qui ne serait en définitive qu'une rédaction à sujet libre. » (Freinet C., ibid., p. 51). Tous les textes ne sont pas imprimés. Une petite organisation est nécessaire pour la sélection. « Un élève, désigné d'avance, passe au tableau et inscrit la liste des textes présentés, avec le nom de leur auteur. Alors commence le moment psychologique où s'entrechoquent les récits, où s'affrontent les idées, où chaque lecteur prend conscience de la valeur des autres textes avec lesquels il entre en compétition. L'auteur lit de son mieux naturellement, car il tient à mettre en valeur sa propre production. Il lui arrive de corriger à la lecture une phrase qu'il sent boiteuse et incomplète. S'il hésite devant un mot illisible, ce sera pour lui une bonne leçon : il comprendra que la correction de l'écriture n'est pas à dédaigner et qu'un texte bien écrit est nécessairement mieux lu qu'un texte gribouillé et indéchiffrable. » (Freinet C., ibid., p. 57). Après un vote démocratique de toute la classe, le texte choisi est retravaillé collectivement puis imprimé dans le journal de la classe.

L'imprimerie permet de mobiliser davantage les élèves dans les apprentissages et les oblige à coopérer. Le travail en équipes devient nécessaire pour manier correctement l'ensemble de l'impression. « Du travail de chacun dépend la réussite du groupe. Tout travail socialisé impose une discipline stricte ; on ne peut pas faire de mouvements brusques avec les casses pleines de caractères ; l'enfant qui fait partie d'une équipe de tirage ne peut pas interrompre son travail, sinon ses deux compagnons doivent aussi s'arrêter. La complexité du travail d'imprimerie nécessitant un nombre important d'actions individuelles et collectives bien coordonnées, crée une micro-société de coopérateurs dont les lois sont strictes et motivées par le travail commun. Cette discipline qui s'impose sans avoir besoin d'être imposée, nous est apparue comme un élément de socialisation important pour les futurs

participants à une société industrielle et technique. » (Oury, et Vasquez, 1967, Réed. 1998, pp. 53-54).

Les textes ainsi produits sortent de la classe et servent de liaison avec la famille. Cependant, Freinet n'est pas encore comblé par sa trouvaille. Il souhaite étendre son action à une plus grande échelle. Il va innover en utilisant la correspondance inter-scolaire avec des élèves habitant un milieu différent. « Je sentais pourtant que, malgré les premiers succès de l'imprimerie à l'école dans ma classe de Bar-sur-Loup, la boucle n'était pas encore totalement bouclée. Ces textes produits dans nos classes étaient bien lus dans le village, appréciés d'ordinaire par les parents, mais ce n'était pas encore suffisant. Nos enfants voulaient et méritaient une plus large audience. À cet effet, je commençais la correspondance inter-scolaire. Et un jour, grand évènement, arriva le premier colis. Il contenait, outre les algues et les coquillages, tout un paquet de crêpes délicieuses. » (Freinet C., 1964, Réed. 1982, p. 23).

Pour gérer et réguler efficacement ce qui commence à ressembler à une petite ruche, Freinet s'inspire d'une idée de Barthélémy Profit, ancien instituteur devenu inspecteur. Il est le premier à créer des mutuelles scolaires après la première guerre mondiale. « Profit mort en 1946, lance l'idée de la coopération à l'école. Elle vise à remettre entre les mains des élèves la gestion d'un petit capital, réuni par eux, géré par eux, utilisé par eux, au profit de tous. » (Lobrot, 1966, Réed. 1975, p. 115). Freinet développe cette idée à travers le Conseil de coopérative. C'est une réunion hebdomadaire où toute la classe participe pour organiser les différents temps de travail, régler certains conflits si besoin, prendre des décisions et faire des propositions. Un enfant tient le rôle de président et un autre celui de secrétaire.

Freinet centre son acte éducatif sur l'enfant. Il lui permet de construire ses savoirs par l'expérience. Il fonde une véritable pédagogie de l'autonomie. C'est un moyen pour mobiliser ses élèves. Il comprend que « toute méthode est regrettable qui prétend faire boire le cheval qui n'a pas soif. Toute méthode est bonne qui ouvre l'appétit de savoir et aiguise le besoin puissant de travail. » (Freinet C., 1959, p. 25). Ses techniques tendent à modifier le rapport enseignant/enseigné. Pour se mettre au niveau de l'élève, Freinet accomplit un acte symbolique : « Il enlève l'estrade qui lui donnait un inutile prestige, et pose son bureau à même le sol, contre les tables des gamins. » (Freinet E., 1972, p. 35).

Freinet répand ses idées, ses convictions et ses innovations pédagogiques en participant aux congrès de l'Education nouvelle, à travers des publications et par une activité syndicale et politique engagée. Plusieurs articles de journaux le feront connaître. En 1926, il fonde la CEL (Coopérative de l'Enseignement Laïc) pour diffuser plus largement de la documentation, son bulletin de liaison et du matériel pédagogique.

En 1928, Freinet change de poste. Il est nommé dans une école de Saint-Paul-de-Vence. Son engagement au Parti communiste n'est pas vu d'un très bon œil dans cette petite commune. Cela va lui poser quelques déboires avec certains villageois et en particulier avec le maire. Freinet quittera finalement l'Education nationale en 1934 pour fonder, la même année, sa propre école à Vence. Là, il continuera à développer d'autres techniques comme :

- Les plans de travail : « sur une feuille hebdomadaire, l'élève écrit ce qu'il a l'intention ou le devoir de réaliser - texte, enquête, fiches auto-correctives, lectures, etc... Il coche le travail fait et, en fin de semaine, rend compte au maître de son activité. Cette pratique a l'avantage de placer l'élève devant la responsabilité de l'organisation de son activité et de lui laisser une marge de liberté supérieure pour la réalisation de son plan. Il sait avec précision, ce qu'il a à faire et travaille comme il l'entend, l'essentiel étant que, en fin de semaine, il ait réalisé l'engagement, le contrat que constitue ce plan de travail. » (Oury & Vasquez, 1967, Réed. 1998, pp. 207-208).

- Les fichiers autocorrectifs : « Ils mettent à la disposition de l'enfant des exercices destinés à l'acquisition des mécanismes en calcul (opérations, problèmes, exercices sur les nombres complexes et géométrie), orthographe et conjugaison dans les différents cours. Leur originalité réside dans le fait qu'ils permettent à chaque enfant de travailler à son propre rythme, sans être bousculé ni freiné par le niveau de ses camarades. » (Freinet C., 1964, Réed. 1982, pp. 123-124).

- Les bibliothèques de travail (BT) : « véritable encyclopédie enfantine, de caractère scientifique et culturel, qui reste l'un des éléments les plus démonstratif d'un esprit nouveau dans les perspectives d'un modernisme qui s'impose à un rythme accéléré. » (Freinet C., ibid., p. 63).

Freinet est avant tout homme de terrain avant d'être théoricien. Il cherche à développer des outils pédagogiques facilement utilisables par tous. Ses idées commencent à séduire et de nombreux instituteurs se reconnaissent dans son action. Ils vont fédérer son mouvement : l'Ecole moderne. D'origine paysanne et habitant en milieu rural, Freinet s'inspire des lois de la nature qui entoure son école pour fonder sa pédagogie. C'est vrai, qu'à la campagne, il est relativement facile de faire entrer la vie dans l'école. Mais est-il possible de mettre en pratique ces techniques dans les grands groupes scolaires urbains, les écoles-casernes ?

Deux instituteurs de classes urbaines, Raymond Fonvieille (1923-2000) et Fernand Oury (1920-1998) vont se pencher sur cette question. En 1947, sur les conseils d'un collègue de son école, R. Fonvieille participe, par curiosité, à une réunion sur la pédagogie Freinet. Il est séduit et teste aussitôt ces techniques dans sa classe « parce qu'elles correspondaient à mes potentialités et à mes inclinations, de techniques faisant appel à l'habilité manuelle et à l'invention, une fleur rarement cultivée en milieu scolaire et même généralement dépréciée. » (Fonvieille, 1998, p. XVII). Fonvieille continue à découvrir le mouvement Freinet en participant à diverses rencontres et congrès. Il se reconnaît bien dans ce mouvement. Tout comme son fondateur, Fonvieille cherche à créer, à innover et à modifier un système éducatif trop sclérosé à son goût. Cela a d'autant plus d'importance que Fonvieille travaille avec un public particulier : des élèves de banlieue en difficulté.

Fernand Oury découvre les techniques Freinet en 1949. Cet enseignant travaille également auprès d'élèves particuliers : des enfants *arriérés*, selon la terminologie de l'époque. Ces deux enseignants franciliens vont rapidement faire partie de la direction de

l'IPEM (Institut Parisien de l'Ecole Moderne). Ils expérimentent dans leurs classes les techniques Freinet un certain nombre d'années et constatent finalement un décalage entre l'enseignement rural, où exerce Freinet et l'enseignement urbain de leurs classes. Ils ont l'impression que cette pédagogie s'adresse uniquement à des enfants de la campagne. Il leur semble pratiquement impossible d'adapter à la ville, dans ces écoles-casernes, ce que Freinet réussit si bien dans son école privée de campagne. Les conditions scolaires des enfants des villes sont très différentes de ceux des champs. « L'instituteur de banlieue entend l'« utopiste » de Vence. C'est la première fois qu'il vient en Provence ; le charme opère. Mais comment transplanter tout cela dans une école de ville ? L'agglomération parisienne semble peu favorable à une pédagogie fondée sur le recours permanent à la nature... Il m'est difficile de tenir le discours de Freinet pour parole d'évangile (même s'il séduit le « campeur sauvage » que je suis). Freinet appelle volontiers « naturels » des comportements ou des situations dont le Parisien remarque la relativité géographique ou historique. » **(**Oury & Vasquez, 1971, p. 74). En d'autres termes : « Comment transposer ces concepts pour les enfants de banlieues, surtout s'ils ont des problèmes psychiques ou sociaux ? » (Hess & Weigand, 2008, p. 187).

Le monde urbain a des contraintes qui empêchent le côté rural de s'exporter tel quel, ou d'être transposé sans aménagement. R. Fonvieille et F. Oury souhaitent faire évoluer la pédagogie Freinet pour la mettre en adéquation avec les spécificités urbaines et le public particulier qu'ils ont : des enfants de banlieues ayant des problèmes psychiques ou sociaux. Le groupe parisien possède sa propre revue : *Educateur d'Ile-de-France*. Sa diffusion prend de l'ampleur, une dimension internationale et du même coup une certaine autonomie. Ce qui n'est pas pour plaire à Freinet. La revue du groupe Freinet parisien commence à concurrencer et à faire un peu trop d'ombre à *L'éducateur*, la revue officielle du mouvement ou la revue des Freinet comme aime le souligner R. Fonvieille dans ses mémoires. « Il n'est que de feuilleter la collection de l'Educateur pour constater que seuls Freinet et Elise Freinet pouvaient y exprimer des idées générales plus ou moins philosophique sur l'éducation, les seuls autres rares signataires d'articles s'attachant à donner des recettes techniques, cantonnés qu'ils étaient dans la pratique quotidienne de leur classe. » (Fonvieille, 1989, pp. 105-106).

Oury et Fonvieille remarquent que les techniques Freinet n'apportent pas toutes les réponses à leurs difficultés. « Il fallait reconnaître que nous n'avions pas résolu tous les problèmes d'éducation ni d'enseignement avec l'imprimerie, la correspondance et la coopération. » **(**Fonvieille, 1998, p. XIX). Il fallait poursuivre davantage la réflexion car l'enseignant peut très bien « rester « maître après Dieu » dans sa classe, tout en employant le « texte libre », le « dessin libre », la correspondance inter-scolaire, etc. » (Lobrot, 1966, Réed. 1975, p. 202). Le changement ne peut se faire qu'en transformant les institutions et non pas en introduisant simplement de nouvelles techniques d'apprentissages qui ne modifient en rien le fond. L'IPEM va alors s'intéresser à d'autres courants de sciences humaines. Le premier est celui de la psychothérapie institutionnelle, apparu en 1952. Choix facile puisque le frère de Fernand, Jean Oury est l'un des médecins psychiatres de la clinique de La Borde, à Cour-Cheverny, lieu principal du développement de la psychothérapie institutionnelle.

En France, les premières expériences de psychothérapie institutionnelle commencent au début des années 1940, à l'hôpital psychiatrique de Saint-Alban, en Lozère, autour de Tosquelles. C'est la guerre et l'hôpital se trouve confronté à des problèmes d'approvisionnement en nourriture. « Les médecins n'avaient plus rien à donner aux malades. Allait-on les laisser mourir ? Quelqu'un fit alors une proposition :
- Et si on mettait les malades dans les fermes avoisinantes ? Ces fermes ont du mal à fonctionner. Les hommes sont partis à la guerre. Beaucoup sont prisonniers en Allemagne. Les femmes ne font plus face aux travaux quotidiens. Si on mettait les fous à leur disposition, ceux-ci pourraient rendre des services. Et en échange, ils pourraient manger, car il y a toujours quelque chose à manger dans une ferme ! […]
Quand les prisonniers sont rentrés, les fermières ont dû reprendre la place d'épouse. Leur mari leur a repris la responsabilité de chef de chantier, d'exploitant agricole. Et les fous ? Il a bien fallu qu'ils reprennent le chemin de l'hôpital ! […]
On peut bien imaginer combien ces 5 ans d'ouverture de l'hôpital de Saint-Alban ont fait bouger les choses : le retour à l'état d'avant ne s'est pas fait simplement. Les médecins ont dû constater que les fous s'étaient rendus utiles. Certains n'étaient-ils pas parvenus à la guérison ? Mais ceux qui avaient fait l'expérience de l'ouverture demandaient que l'on n'en revienne pas purement et simplement à la période d'avant 1940, qui était celle de l'institution totale, de l'enfermement ! » (Hess & Weigand, 2008, pp. 52-53).

La psychothérapie institutionnelle a compris qu'il est important de faire participer les malades à leur guérison et à la gestion de leur cure. La thérapie est un processus collectif, tout le monde peut y participer. « Le cuisinier, la femme de ménage peuvent intervenir dans le suivi des malades. Cette situation particulière change le rapport médecin/malade. Même les malades peuvent être thérapeutes pour leurs collègues ! » (Hess & Weigand, ibid., p. 54). Pour cela on met en place, à l'intérieur de l'hôpital des institutions internes, c'est-à-dire des espaces de responsabilisation où chacun peut prendre en charge une tâche particulière. Les psychiatres affirment que « ce n'est pas le malade, mais l'institution, qu'il faut soigner. » (Lourau, 1976, p. 15).

Le groupe parisien, en s'intéressant à la psychothérapie institutionnelle, constate de grandes similitudes et des préoccupations communes entre l'école et l'hôpital. L'élève ou le malade sont tous les deux dépendants d'un maître ou d'un médecin. On suppose que l'un sait et que l'autre ne sait rien. « Dans les deux cas, l'élève attend passivement l'intervention du maître, et le malade celle du médecin. Inutile de dire qu'une telle relation de dépendance ne permet ni à l'élève d'apprendre à être autonome dans l'apprentissage, ni au malade de prendre en charge sa propre maladie. » (Lamihi & Monceau, 2002, p. 43). Puisque l'hôpital en modifiant la relation thérapeutique entre le soignant et le soigné arrivent à des résultats, l'école devrait pouvoir obtenir des changements, en modifiant la relation pédagogique entre l'enseignant et l'enseigné.

C'est ainsi, qu'en 1958, en reprenant les apports de la psychothérapie institutionnelle, une nouvelle pédagogie voit le jour : la pédagogie institutionnelle. Lors du congrès annuel du mouvement Freinet, à Paris, « Jean Oury proposera de nommer « institutionnelle » une

pédagogie qui institutionnalise la classe pour en faire un milieu d'échange. » (Oury & Pain, 1972, p. 42). Les fondateurs de la pédagogie institutionnelle cherchent ainsi à modifier l'état figé de l'*école-caserne* en introduisant dans leurs classes certaines activités et techniques éducatives de la psychothérapie institutionnelle, en plus des outils classiques de Freinet. Fernand Oury définit la pédagogie institutionnelle comme « un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classes actives. Elle place enfants et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité. » (Oury & Vasquez, 1967, Rééd. 1998, p. 245).

L'orientation autogestionnaire

Freinet n'apprécie guère ces changements de pratique. Il pense que l'IPEM souhaite remettre en question sa pédagogie. Pour mettre fin à leur initiative, trois responsables du bureau parisien, dont Fernand Oury et Raymond Fonvieille, seront exclus du mouvement Freinet en mars 1961. Les dissidents de l'IPEM, loin de se laisser abattre, vont continuer leur action. Ils fondent quelques mois plus tard, le 18 mai 1961, un nouveau groupe pédagogique, le GTE (Groupe des Techniques Educatives) et publient l'état de leur recherche dans une nouvelle revue : *Education et Techniques*.

Contrairement à Freinet, les responsables du GTE vont ouvrir leurs classes en accueillant des médecins, des psychologues, des architectes, des parents d'élèves et des journalistes. « Les premiers collaborateurs extérieurs du GTE sont assez nombreux. Mais les plus importants sont sans aucun doute le docteur Jean Oury et le psychanalyste et philosophe Pierre-Félix Guattari. Ils pensent pouvoir y trouver des méthodes d'analyse, non seulement pour mettre en lumière les « insuffisances » et les « limites » des techniques Freinet, mais aussi pour comprendre « ce qui se passe » dans leurs classes urbaines. » (Lamihi, 1994, p. 41). Une collaboration suivie s'engage entre instituteurs et psychothérapeutes institutionnels. Pour approfondir cet axe de recherche, un sous-groupe dirigé par F. Oury apparaît en octobre 1963, au sein du GTE : le GET (Groupe d'Etudes Théoriques puis Groupe d'Education Thérapeutique).

Le GTE va s'intéresser à tous ces nouveaux courants américains de psychosociologie autour des travaux de K. Lewin, J. L. Moreno et C. R. Rogers. Fernand Oury prend contact, fin 1963, avec un psychosociologue, Georges Lapassade (1924-2008) pour envisager le thème d'une conférence. À cette époque, Georges Lapassade est connu pour animer régulièrement des séminaires de formation à la dynamique de groupe. Il s'inspire de l'expérience du groupe intensif de C. R. Rogers, appelé encore T-Group, Training group, groupe de sensibilisation ou groupe de base. G. Lapassade s'était illustré en été 1962, lors d'un stage de responsables de l'UNEF (Union Nationale des Etudiants de France), à Royaumont en proposant un nouveau modèle où les participants prenaient eux-mêmes en charge la régulation de leur formation. En introduisant le concept d'autogestion dans les stages, Georges Lapassade impulse alors une nouvelle orientation au GTE.

Il apparaît, ainsi, au sein du GTE deux orientations de la pédagogie institutionnelle. La première, plus ancienne, est une orientation psychopédagogique ou psychothérapeutique. Elle est représentée par les tenants de la psychothérapie institutionnelle dont Fernand Oury est le chef de file. Il tente d'appliquer dans sa classe de perfectionnement les apports de la psychanalyse. La seconde, plus récente, est une orientation sociopédagogique. Elle est représentée par les tenants de la psychosociologie dont Raymond Fonvieille est le représentant. Il est plus intéressé de mettre en pratique, dans ses classes, les apports de la psychosociologie et de l'autogestion. Le titre du livre d'Ardoino et de Lourau (1994), *Les pédagogies institutionnelles*, est d'ailleurs bien éloquent pour montrer les deux courants.

On retrouve là l'opposition classique de l'autogestion comme but ou moyen. F. Oury considère plutôt la pédagogie institutionnelle comme un moyen pour changer le rapport au savoir et à l'apprendre des élèves. Tandis que R. Fonvieille et G. Lapassade voient dans la pédagogie institutionnelle une finalité plus politique : changer radicalement les institutions sociales existantes. Gabriel Weigand distingue les deux courants autrement. « Le premier courant de la pédagogie institutionnelle change les institutions internes, mais ne touche pas aux institutions externes. L'autre courant veut aussi toucher aux institutions externes. Quelques auteurs veulent aller jusqu'à la remise en cause de l'Etat. » (Weigand, 2007, p. 35).

Le colloque du GTE de Colombes, qui se déroule du 11 au 13 février 1964, sera le dernier en commun. Des dissensions apparaissent de plus en plus dans le groupe. Il y a une scission des idées et des axes de recherche. Cette divergence des approches de la pédagogie institutionnelle crée des « tensions entre la tendance de Fernand Oury et celle de Raymond Fonvieille. Fernand Oury donne priorité à l'apport psychanalytique alors que Raymond Fonvieille donne priorité à l'apport du premier mouvement des groupes (dynamique des groupes), et surtout à la dimension politique de la pédagogie (vers l'autogestion). » (Hess, 1975, pp. 36-37). Ces deux tendances sont également représentatives du public avec lequel ces deux pédagogues travaillent. Oury a un public d'enfants *arriérés* tandis que Fonvieille travaille avec un public d'enfants en difficulté sociale.

Finalement, un deuxième sous-groupe, le GPI (Groupe de Pédagogie Institutionnelle), apparaît au sein du GTE. Pour clarifier un peu la situation, le GTE est composé des deux sous-groupes de travail suivants :
- le GET qui existait depuis octobre 1963, sous la houlette de Fernand Oury et qui prône une pédagogie institutionnelle à orientation thérapeutique ;
- le GPI qui apparaît en septembre 1964, représenté par Raymond Fonvieille et qui prône une pédagogie institutionnelle à orientation autogestionnaire.

Le GTE n'arrivera pas à faire cohabiter les deux orientations. Finalement, cinq ans seulement après s'être séparé du mouvement Freinet, le GTE s'autodissoudra en octobre 1966. Chaque groupe continuera sa recherche. Aujourd'hui, le groupe de F. Oury, décédé en 1998, poursuit l'approche thérapeutique autour de Jacques Pain, ancien professeur à l'université de Nanterre. Cette branche a même réintégré son courant d'origine, le mouvement Freinet. Le groupe à orientation autogestionnaire poursuit aujourd'hui sa recherche à

l'université de Paris 8, autour de Remi Hess et à différents endroits comme au lycée autogéré de Paris.

2.2.4 Le concept d'autogestion pédagogique

La parenté du concept d'autogestion pédagogique n'est toujours pas réglée. Si je vais faire un tour du côté des militants Freinet, ils revendiquent cet héritage. Si je porte mon regard chez les institutionnalistes, ils m'affirment sans ambiguïté que Lapassade est bien à l'origine de ce concept. Le plus curieux est la parution simultanée dans chaque mouvement, en 1971, d'un livre collectif consacré à ce thème : *Vers l'autogestion* (Yvin, 1971) et *L'autogestion pédagogique* (Lapassade, 1971). Je possède un exemplaire de chacun et je peux y lire toute une série de contributions et d'expériences assez similaires. À croire que la frontière entre les deux camps n'était pas si étanche que cela. La recherche n'était pas cloisonnée et il y avait des échanges. N'oublions pas que Raymond Fonvieille qui a contribué à développer ce concept en pratiquant dans ses classes l'autogestion avait passé de nombreuses années dans le mouvement Freinet. Et comme l'autogestion naît de la scission avec Freinet, il est normal que chaque mouvement ait continué chacun de son côté ses recherches. Ou alors comme beaucoup d'inventions, on remarque que simultanément, on découvre la même chose entre des chercheurs parfois distants de milliers de kilomètres tandis qu'il n'existe aucune communication. L'idée était sûrement dans l'air du temps, chacun l'avait captée lorsque l'esprit de mai 68 soufflait encore son vent libertaire. Quoiqu'il en soit, j'ai envie de résumer ce conflit en disant que si Freinet n'a pas inventé le mot *autogestion pédagogique*, il ne lui en a pas moins donné des fondements solides et que les pères de l'autogestion pédagogique sont nombreux.

Freinet introduit dans ses classes coopératives une organisation autogestionnaire même s'il n'utilise pas le mot autogestion pour décrire sa pratique mais celui d'*auto-organisation*. Freinet connaissait les différentes expériences d'autonomie et de pédagogie libertaire qui se déroulaient ailleurs dans les écoles communautaires de Hambourg, à l'école nouvelle de l'Odenwald, dans les écoles russes. Il avait lu les ouvrages de Ferrière (1920) et Pistrak (1925) puis découvert Paul Robin. C'est de ces expériences qu'il reprendra le terme *auto-organisation*.

Il faudra attendre 1965 pour voir les premiers chantiers lancés sur le thème de la coopération à l'autogestion. Plusieurs bulletins seront publiés à cette occasion par la commission *Enfance Inadaptée* de l'ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne). À la tête de cette aventure, se trouvent Pierre Yvin et Jean Le Gal. Ces pédagogues aiment rappeler que la pédagogie Freinet est d'essence autogestionnaire et qu'elle se situe dans la filiation de l'auto-organisation. Jean Le Gal est un fervent défenseur de la parenté du terme autogestion qu'il situe naturellement dans son mouvement et même ailleurs puisqu'il parle de Nadejda Kroupskaïa, l'épouse de Lénine que Freinet avait rencontrée en 1925, lors de son séjour en URSS. Cette femme, adjointe du Commissaire du peuple à l'instruction avait déjà écrit, avant la révolution d'octobre 1917, plus de quarante ouvrages sur l'éducation. Dans ses livres, elle utilise déjà le terme autogestion pédagogique.

En 1994, deux auteurs russes, Mikhaïl S. Skatkine et Georgy S. Tsovianov, présentent le concept d'autogestion de Kroupskaïa, dans la revue *Perspectives*. Elle affirmait que « l'autogestion scolaire doit donner aux enfants l'habitude de résoudre ensemble, par des efforts communs, les problèmes qui se posent à eux. L'autogestion scolaire, estime Kroupskaïa, doit inciter chaque enfant à se montrer plus actif, qu'il s'agisse d'étudier, de travailler ou de faire œuvre utile pour la société ; elle doit englober l'ensemble des élèves et leur donner des droits, des possibilités et des devoirs égaux. Durant les premières années du régime soviétique, de nombreux enseignants n'ayant pas encore pleinement saisi la différence radicale qui séparait l'école nouvelle de l'ancienne, estimaient qu'il incombait aux seuls élèves de s'autogérer. Aussi restaient-ils en retrait, abandonnant les enfants à eux-mêmes en comptant sur leur aptitude innée à s'auto-organiser. Ils ne comprenaient pas qu'« une des fonctions capitales de l'autogestion scolaire doit être d'inculquer aux enfants un sens de l'organisation » qu'ils ne possèdent pas encore. La tâche fondamentale, selon Kroupskaïa, consiste à apprendre aux enfants à s'organiser et à les aider en leur suggérant amicalement les meilleurs moyens d'y parvenir et en leur recommandant les questions qu'il convient de poser et de résoudre, et de quelle façon ; mais il ne doit en aucun cas faire tout cela à leur place. Les enfants doivent eux-mêmes examiner collectivement toutes les questions, prendre des décisions et les appliquer. C'est ainsi qu'ils acquerront le sens des responsabilités vis-à-vis de la tâche qui leur est impartie, le sens de l'organisation, et qu'ils apprendront à se discipliner et à se juger eux-mêmes. » (Skatkine & Tsovianov, 1994, pp. 51-63).

Jean Le Gal souhaite rétablir ce qu'il appelle une vérité historique et donne des citations de Lapassade et Lobrot qui dénigrent le travail autogestionnaire du mouvement Freinet. Or ces deux auteurs ont reconnu l'essence autogestionnaire de cette pédagogie. Je peux donner des citations allant dans ce sens. G. Lapassade est convaincu que le but de la classe coopérative est bien l'autogestion. Il cite pour cela le texte suivant de Freinet : « Par la coopération scolaire ce sont les enfants qui prennent en main, effectivement, l'organisation de l'activité, du travail et de la vie de leur école. » (Lapassade, 1971, p. 48). Michel Lobrot reconnaîtra aussi à Célestin Freinet d'avoir innové, en pédagogie autogestionnaire, en introduisant dans l'école des activités libres. En parlant de Freinet, il dira de ce dernier qu'il institue dans l'école « un modèle qui est précisément celui de l'autogestion. En effet, dans le « texte libre » ou le « dessin libre », l'élève « autogère » intégralement son activité, qu'elle qu'en soit par ailleurs la source psychologique. Il est « maître » de son activité. Il s'institue un « dialogue » entre la matière et lui. » (Lobrot, 1966, Réed. 1975, p. 115).

En 1978, les responsables de l'ICEM donneront la définition suivante de l'autogestion : « L'autogestion pédagogique est un système d'éducation de style communautaire, dans lequel les enseignés prennent en charge leur propre formation et la vie du groupe qu'ils constituent. C'est le groupe qui, après les avoir expérimentés, décide des techniques, des formes de travail, du rythme ; qui élabore et applique son programme d'activités ; qui institue ses lois et règle ses conflits. Dans ce système, le maître renonce à détenir seul le pouvoir de décision, mais il demeure cependant un élément fondamental du groupe-classe, car la prise en charge de l'ensemble des activités par les enseignés ne peut être que progressive. L'autogestion pédagogique s'inscrit dans un projet de formation de personnes libres et responsables et de

révolution de l'école et de la société. Elle appelle un profond changement des façons de penser et de vivre l'éducation. » (Le Gal, 2007, p. 285).

En parallèle aux recherches de l'ICEM, le GPI travaille également sur ce courant autogestionnaire en tentant d'aller plus loin que Freinet. G. Lapassade critique l'ICEM pour son approche encore trop directive de l'autogestion. « L'élève est libre de prendre des initiatives dans le contenu de l'activité mais l'activité même n'est pas libre, ni objet de la décision de l'élève. » (Lapassade, 1965, Réed. 2006, p. 188). En 1964, il vient à Gennevilliers, faire une observation prolongée des classes de Bernard Bessière et de Raymond Fonvieille qui pratiquent cette pédagogie afin de conceptualiser leur approche. C'est à ce moment-là qu'il définit l'autogestion pédagogique comme « un système d'éducation dans lequel le rapport de formation est, en principe, aboli. Ce sont les « enseignés » qui décident de ce que doit être leur formation, et qui la gèrent. » (Lapassade, 1971, p. VII).

Psychosociologue de formation, G. Lapassade s'inspire des travaux de Kurt Lewin sur les climats sociaux, autoritaire, démocratique et laisser-faire pour dégager trois orientations de l'autogestion pédagogique. « La tendance autoritaire, où les enseignants proposent des modèles institutionnels de fonctionnement, la tendance « Freinet » où les enseignants proposent aussi des modèles institutionnels mais ont une tendance à individualiser et à libérer l'autoformation et la tendance libertaire, où l'enseignant devient le « consultant » du groupe en formation. » (Lapassade, ibid., p. 8).

Lapassade pousse un peu plus loin son analyse et introduit la notion d'institution empruntée à la psychothérapie institutionnelle. Pour différencier la pédagogie traditionnelle, employée toujours majoritairement dans les classes, de la pédagogie autogestionnaire, il fait une distinction entre les institutions externes à la classe, « c'est-à-dire les programmes, les examens, la hiérarchie administrative, les notes, etc. » (Lapassade, ibid., p. 9) et les institutions internes « l'ensemble des techniques institutionnelles qu'on peut utiliser dans la classe : le travail en équipe, le Conseil, etc. » (Lapassade, 1965, Réed. 2006, p. 169). Le critère des institutions internes va ainsi permettre de les différencier. Dans la pédagogie traditionnelle, « les institutions internes à la classe y sont décidées uniquement par le maître. Si l'on accepte ce critère, toutes les méthodes pédagogiques, et même les plus « modernes », les plus « nouvelles », les plus « actives » sont encore des méthodes traditionnelles. » (Lapassade, 1971, p. 14).

Michel Lobrot, professeur au Centre National de Pédagogie Spéciale de Beaumont-sur-Oise et membre du GPI, entreprend ses expériences autogestionnaires auprès d'adultes en formation. Il donnera, en 1966, une définition de l'autogestion suffisamment précise et complète. Elle correspond assez bien à ce que je fais en SEGPA : « le principe consiste à remettre entre les mains des élèves tout ce qu'il est possible de leur remettre, c'est-à-dire non pas l'élaboration des programmes ou la décision des examens, qui ne dépendent ni de l'enseignant ni de ses élèves, mais l'ensemble de la vie, des activités et de l'organisation du travail, à l'intérieur de ce cadre. Les élèves, non seulement peuvent travailler ou ne pas travailler, mais de plus ils peuvent décider eux-mêmes de leurs rapports c'est-à-dire de leurs

relations « ici et maintenant », de leurs activités communes, de l'organisation de leur travail, des objectifs qu'ils entendent poursuivre. Ils détiennent donc entre leurs mains les institutions de leur classe qu'ils peuvent, selon les cas, laisser en suspens, constituer sur de nouveaux modèles, constituer sur des modèles traditionnels, etc. » (Lobrot, 1966, Réed. 1977, p. 203).

En SEGPA, j'essaie de faire une synthèse de ces approches complémentaires. À travers l'autogestion, je cherche à inventer de nouvelles formes d'organisation et de travail pour développer des apprentissages autodidactes. Plus j'avance dans la thèse et plus j'ai l'intuition que l'autogestion peut aider chacun à devenir, s'il le désire, son propre maître. C'est-à-dire un être responsable de sa propre destinée qui ne confère pas le pouvoir de contrôler ses expériences à une force extérieure. L'autogestion incite les jeunes à décider et construire ensemble leurs savoirs dans le but d'une formation pour soi-même et pour le plaisir d'apprendre. Le rôle de l'enseignant, dans un premier temps, est important pour redéclencher cette envie d'apprendre souvent perdue et pour accompagner ces jeunes vers plus d'implication et d'auto-organisation. Régulièrement, lorsque je demande aux élèves ce qu'ils ont envie d'apprendre, je n'ai pas beaucoup de réponse, si ce n'est un long silence. Le petit enfant naît naturellement avec une soif de savoir. Il est curieux de tout, il est en apprentissage permanent. Il est bien dommageable que cette envie innée se perde avec l'âge. Tout aussi importants sont les dispositifs mis en place pour entrer dans cette posture. Le premier dispositif est une reprise adaptée de quelques outils de la pédagogie institutionnelle, mis au point par Fernand Oury et Aïda Vasquez. Le second dispositif, alternatif et d'essence beaucoup plus autogestionnaire, est plus particulièrement propice à développer des apprentissages autodidactes. Là, les jeunes peuvent librement choisir ce qu'ils ont envie de faire et d'apprendre.

Pour résumer, j'aurais tendance aujourd'hui à définir ma pratique autogestionnaire par différentes expressions, telles que libre arbitre et libre choix. La première renvoie à la possibilité d'entrer ou non dans les apprentissages. La seconde, le libre choix, réside dans le fait de pouvoir choisir les savoirs que l'on souhaite acquérir. Ainsi, chaque apprenant peut, s'il le désire, apprendre ce qui l'intéresse, à son propre rythme et aussi longtemps qu'il le souhaite mais il a aussi le droit de ne rien faire. C'est une nouvelle révolution qui correspond très bien à l'état de conscience de notre époque. L'ancien système n'est plus accepté. Chacun souhaite maintenant avoir le contrôle de sa propre vie, être son propre maître et ne plus dépendre de quelqu'un d'autre. Il n'y a qu'à regarder ce qui se passe un peu partout dans le monde et en particulier dans les pays qui étaient encore, il y a peu de temps, sous un régime politique de dictat. Ainsi en redonnant la place centrale aux premiers acteurs concernés, l'enseignant quitte son piédestal, son monopole mais ne disparaît pas pour autant. Il est présent pour développer et accompagner les jeunes dans cette posture.

2.2 LES COURANTS DE L'AUTODIDAXIE

2.2.1 Introduction

Le chapitre précédent avait pour but de présenter une approche suffisamment globale et précise de l'autogestion. Dans mes classes, j'utilise sciemment cette pédagogie comme moyen pour développer une posture autodidacte. Les différents dispositifs que nous verrons en détail dans la partie suivante sont conçus comme des dispositifs d'aide et d'accompagnement à l'autodidaxie. Mais avant de plonger au cœur des pratiques, il faut comprendre maintenant ce qu'est l'autodidaxie.

L'autodidaxie, c'est-à-dire l'idée d'apprendre par soi-même, est un phénomène fort ancien, tellement ancien qu'il semble aussi vieux que l'humanité. Même si les écrits du passé ne font guère écho de cette forme ancestrale d'apprentissage, il serait certainement plus judicieux de dire que l'autodidaxie a toujours existé. Il y a toujours eu de tous temps des personnes qui s'en sont remis à elles-mêmes pour apprendre. C'était essentiellement le seul mode d'apprentissage quand les institutions dédiées à cela n'existaient pas encore. Cependant le concept d'autodidaxie est devenu objet d'étude seulement depuis le XXe siècle.

Tout comme l'autogestion, l'histoire de l'autodidaxie puise à de nombreuses sources. Dans cette nouvelle partie, pour élucider l'autodidaxie, commençons par un regard sur l'histoire. Je vais d'abord replacer ce terme dans son historicité pour en dégager les principales formes puis regarder comment les principaux auteurs tels que Joffre Dumazedier, Claude Fossé-Poliak, Georges Le Meur, Nicole Tremblay, Willem Frijhoff, Hélène Bézille, Philippe Carré, Bénigno Cacérès et Christian Verrier contribuent à sa clarification. Ensuite nous découvrirons les différentes conceptions et représentations qui y sont liées. Ce qui va suivre est emprunté pour beaucoup au livre d'Hélène Bézille (2003).

2.2.2 Paysage de l'autodidaxie : quelques points de repère

Aux origines

Même si l'autodidaxie possède une histoire très lointaine, les spécialistes s'accordent pour faire remonter son origine aux grecs. Joffre Dumazedier (1994c, Réed. 2005, p. 345), pionnier de l'éducation permanente, évoque Aristote et Nicole Tremblay (1986, pp. 11-12) n'hésite pas à parler de Socrate qui serait vu comme un apprenant permanent avec tous ceux qu'il rencontre et de Platon. La maïeutique pourrait être considérée comme un modèle d'autodidaxie. Il suffit pour cela de lire le passage du *Ménon* (Platon, - 385 av J.-C., Réed. 1990, pp. (82b-85b) 50-54) où Socrate interroge l'esclave sur la duplication d'un carré, afin de démontrer à Ménon qu'apprendre consiste en un acte de réminiscence et que l'on peut découvrir par soi-même la vérité.

Si on ne peut dater avec exactitude l'apparition de l'autodidaxie, tant les sources sont difficilement repérables ; le mot, lui, peut être plus facilement circonscrit dans l'espace et le

temps même si tous les auteurs ne s'accordent pas sur la même date. « Le mot *autodidacte* apparaît pour la première fois en français, dans sa signification actuelle, sur un texte de L. Joubert édité en 1580. » (Gabilliet & Montbron, 1998, p. 36) Jacques Guigou précise que « l'autodidacte est contemporain de la genèse de l'individu moderne. » (Guigou, 2003, pp. 83). L'autodidacte n'existe pas « dans le système féodal et la société théocratique ». (Guigou, ibid.). Il apparaît avec « l'individu-bourgeois et son mode de socialisation/éducation par l'école de classe ». (Guigou, ibid.). C'est donc au milieu du XVIe siècle que le mot autodidacte prend naissance « dans les langues européennes, anglaises d'abord (en 1534) puis française (en 1557). » (Guigou, ibid.). Les auteurs semblent d'accord pour l'emploi du terme en Angleterre en 1534 (UNESCO, 1979, p. 13) mais diffèrent légèrement pour son emploi en France, entre 1557 et 1580.

A défaut de plus de précision quant à la date exacte d'apparition de ce terme, l'autodidaxie avait besoin pour se développer et se répandre d'un outil particulier : le livre. Il y a ainsi une corrélation étroite entre la naissance du mot autodidacte et le livre imprimé.

Si l'autodidaxie, contrairement au terme *autodidacte*, existe depuis fort longtemps et même depuis toujours, on remarque que le mythe de l'autodidacte est universel. Il se retrouve dans toutes les cultures et à toutes les époques. De même, on ne peut cantonner l'autodidaxie à une période définie comme l'enfance, l'adolescence ou l'âge adulte. Elle touche toutes les périodes de la vie. L'autodidaxie concerne également tout le monde et non une couche sociale particulière ou seulement des personnages publics célèbres tels que « Goethe, Marc-Aurèle, Benjamin Franklin, Thomas Edison, Gorki, Winston Churchill. » (Tremblay, 1986, p. 12). Par exemple, dans ma ville natale, à Reims, on peut voir au planétarium, qui a ouvert ses portes en 1980, une horloge astronomique construite par Jean Legros (1903-1978). Ce pharmacien de profession était également un passionné de mécanique, un pianiste et un compositeur de talent. Il a fabriqué tout seul son horloge. Ma mère me l'a souvent présenté comme un autodidacte. On peut également citer l'exemple de Roland Moreno, (1945-2012), le créateur, en 1974, de la carte à puce. Il était qualifié de génie autodidacte. Avec son seul bac S en poche, il a réussi a déposé 45 brevets autour de cette invention dont la solution avait été trouvée dans son sommeil et qui lui a rapporté 100 millions d'euros.

Si l'autodidaxie est universelle, la forme quant à elle ne l'est pas. Il n'existe pas un seul type d'autodidaxie, tout comme il n'existe pas un seul type de pédagogie autogestionnaire (Boumard & Lamihi, 1995). C. Verrier (1999, p. 2) explique qu'il existe autant de manières d'aborder l'autodidaxie que de positionnements épistémologiques, de regards scientifiques ou profanes portés sur elle. Les spécialistes de l'autodidaxie ont pu ainsi apporter un éclairage tantôt psychanalytique, sociologique, historique ou encore littéraire. Les regards ont besoin d'être multiples pour tenter de cerner l'autodidaxie et les autodidactes.

Les chapitres suivants vont proposer quelques jalons pour saisir l'ancrage socio-historique de l'autodidaxie. Je fais le choix volontaire de porter mon regard à partir de Condorcet. Ce qui ne veut nullement dire que l'autodidaxie n'existe pas avant le XVIIIe siècle puisque c'est une pratique qui se perd dans la nuit des temps. Willem Frijhoff a bien étudié l'autodidaxie entre le 16e et le 19e siècle et donne des exemples précis d'autodidaxie au cours

de cette période. Ainsi le héros fondateur de l'horlogerie à Neuchâtel en est un très bel exemple : « Daniel Jeanrichard, de La Sagne, réussit en 1679 à réparer une montre rapportée d'Angleterre par un villageois ; âgé de 15 ans seulement, il n'avait encore reçu de son père qu'une formation de forgeron. Dans un pays où cette industrie était encore totalement absente, il s'est donc formé seul à l'horlogerie, par la simple observation des rouages d'une montre, puis en créant lui-même les outils pour en fabriquer d'autres. » (Frijhoff, 1996, p. 93). J'aurais très bien pu parler également de Jean-Jacques Rousseau qui, à travers son élève imaginaire, Emile, développe une méthode d'accompagnement à l'autodidaxie. Le choix de Condorcet s'explique simplement par le fait qu'il est le premier français à introduire clairement l'autodidaxie en milieu scolaire.

XVIIIe siècle : Condorcet et l'art de s'instruire par soi-même

L'autodidaxie ne peut être évoquée sans parler de Condorcet, son plus célèbre représentant et précurseur. Marie-Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de Condorcet, né le 17 septembre 1743, à Ribemont dans l'Aisne, se distingue rapidement par ses capacités intellectuelles. Mathématicien, philosophe et homme politique, Condorcet incarne avec conviction un modèle éducatif, en avance sur son temps, étrangement moderne et toujours d'actualité. Dans deux textes importants intitulés *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791) et *Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique* (1792), Condorcet développe un argumentaire en faveur de l'autodidaxie à l'intérieur du cadre scolaire. Ses deux écrits sur l'instruction publique constituent le moment fondateur de la réflexion contemporaine sur la place de l'autodidaxie en milieu formel. Cette culture de l'autodidaxie ayant un triple but : autonomiser, compenser et émanciper les sujets sociaux. Ceci est d'autant plus nécessaire en période de transformation importante de la société et pour lutter contre l'hégémonie de l'église en matière d'éducation.

« L'assemblée législative ayant repoussé le plan de Talleyrand, charge Condorcet de préparer un nouveau plan d'instruction publique qu'il présente à l'Assemblée dans les séances du 20 et 29 avril 1792. » (Terrot, 1997, p. 29). Dans son *Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique*, Condorcet donne un aperçu des finalités de son modèle éducatif. Plusieurs éléments peuvent être retenus. Le premier qui nous intéresse concerne le développement d'une culture de l'autodidaxie : « Ainsi l'instruction doit être universelle, c'est-à-dire, s'étendre à tous les citoyens. […] Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances humaines, et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances, ou d'en acquérir de nouvelles. […] on instruira le peuple des lois nouvelles, des observations d'agriculture, des méthodes économiques qu'il lui importe de ne pas ignorer. On pourra lui montrer enfin l'art de s'instruire par soi-même […]. » (Condorcet in Dumazedier, 1994b, pp. 134-135).

Condorcet n'a pas utilisé le terme *autodidaxie*, alors qu'il existait déjà depuis un moment. Cependant cette posture autodidacte est au cœur de son projet d'instruction. Il souhaite donner à chacun, quelle que soit sa condition sociale, les moyens de s'instruire soi-

même, de se tenir informé des évolutions techniques et d'être critique. Il construit un modèle d'instruction qui repose sur la raison. Celle-ci doit dominer et prévaloir sur la foi et les croyances. « J'aimerais à trouver dans chaque ferme un thermomètre, un baromètre, un hygromètre, et dans quelques-unes, un électromètre, enfin, un registre où le cultivateur aurait écrit ses remarques ; à le voir se servir de ses propres lumières, juger les traditions antiques comme les opinions modernes, et s'élever à la dignité d'homme par sa raison comme par ses mœurs. » (Condorcet, 1791, Réed. 1994, p. 211).

La pensée de Condorcet est de former par l'instruction un être libre, indépendant et capable de réfléchir par lui-même. « L'homme libre qui se conduit par lui-même a plus besoin de lumières que l'esclave qui s'abandonne à la conduite d'autrui ; celui qui se choisit ses guides, que celui à qui le hasard doit les donner. » (Condorcet, ibid., p. 235). Condorcet s'inscrit dans la philosophie des Lumières. Il veut dégager l'être humain de tous dogmatismes et oppressions, qu'ils soient religieux, politiques ou autres. L'instruction, qui relève de la sphère publique contrairement à l'éducation qui relève de la sphère privée, devient un moyen de libérer l'Homme. Le savoir est libérateur pour soi-même, pour sa propre évolution et non au service du développement de la société et de l'Etat. Condorcet croit en la perfectibilité de l'Homme tout au long de la vie.

Dans son projet d'instruction publique, l'autodidaxie est avant tout un instrument d'émancipation individuelle. « Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auront été brisées, en vain ces opinions de commande seraient d'utiles vérités ; le genre humain n'en resterait pas moins partagé en deux classes, celle des hommes qui raisonnent et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves. » (Condorcet, 1792). L'autodidaxie valorise tout autant l'émancipation collective. Elle doit encourager les citoyens à exercer pleinement leur rôle d'acteurs sociaux autonomes et responsables. « Plus les hommes seront éclairés, moins ceux qui ont l'autorité pourront en abuser, et moins aussi il sera nécessaire de donner aux pouvoirs sociaux d'étendue et d'énergie. La vérité est donc à la fois l'ennemie du pouvoir comme de ceux qui l'exercent ; plus elle se répand, moins ceux-ci peuvent espérer de tromper les hommes ; plus elle acquiert de force, moins les sociétés ont besoin d'être gouvernées. » (Condorcet, 1791, Réed. 1994, pp. 261-262).

Condorcet désire une véritable instruction publique pour tous, aussi bien aux hommes qu'aux femmes. « On propose une éducation commune aux hommes et aux femmes, parce qu'on ne voit pas de raison pour la rendre différente ; on ne voit pas par quel motif l'un des deux sexes se réserverait exclusivement certaines connaissances ; on ne voit pas pourquoi celles qui sont utiles généralement à tout être sensible et capable de raisonnement, ne seraient pas également enseignées à tous. » (Condorcet, ibid., p. 325).

Son projet de démocratisation de l'accès au savoir est aussi compensatoire. Il vise essentiellement ceux qui n'ont pas dans leur environnement les ressources et moyens nécessaires. L'instruction publique, selon Condorcet, doit encourager les agriculteurs et les ouvriers à l'autodidaxie pour compenser le modèle culturel d'apprentissage réservé à

l'aristocratie qui en fait un usage naturel. « Or, ce que cet homme éclairé, actif, animé du désir de savoir ou du besoin de penser, ferait pour lui-même, l'instruction publique préparée aux hommes doit le faire pour tous. Elle doit offrir un guide et un appui à celui qui manque de lumières ou de force pour avancer seul dans la carrière, rapprocher les moyens de s'instruire de celui que la nécessité en retient éloigné, les faciliter pour celui dont l'activité languissante ou la faible raison se rebuterait des premières difficultés. » (Condorcet, ibid., p. 184).

L'autodidaxie doit s'enseigner et en particulier chez ceux qui n'ont pas la chance de naître dans un milieu aisé. « Ces moyens d'apprendre, que dans une éducation plus étendue on acquiert par la seule habitude, doivent être directement enseignés […]. » (Condorcet, 1792). Le maître doit compenser le rôle joué dans les milieux aisés par la famille et le groupe social. Ainsi l'autodidaxie a une fonction compensatoire, en plus de celles émancipatrice et autonomisante. Le modèle développé par Condorcet montre bien que l'autodidaxie constitue l'objectif central de son projet d'instruction. L'école doit chercher à développer cette posture et cet auto-apprentissage nécessite un accompagnement à ceux qui en ont besoin. Là est le rôle essentiel du maître. Il doit donner à chacun les moyens de s'instruire soi-même. Chez Condorcet, il n'est pas question d'autodidaxie sauvage.

La proposition de Condorcet sur le rôle de l'Etat en matière d'instruction est originale. L'Etat doit assurer simplement les conditions matérielles de l'égalité d'accès aux savoirs élémentaires. « Toute collection de maisons renfermant quatre cents habitants aura une école et un maître. » (Condorcet in Dumazedier, 1994b, p. 134). Il ne revient pas à l'Etat d'éduquer le peuple. Il n'y a pas obligation d'instruction mais obligation d'offrir à tous les individus les moyens d'accès et de renouvellement des savoirs tout au long de la vie. On trouve dès l'introduction de son rapport le but d'une instruction nationale et le rôle de l'Etat : « Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs. » (Condorcet in Dumazedier, ibid., p. 132). L'obligation scolaire sera décrétée et appliquée quelques 90 ans plus tard avec tous les problèmes qui en découleront et en particulier le rapport à l'autorité. Condorcet est plutôt optimiste et confiant en la nature de l'Homme. En permettant l'accès libre au savoir, tout le monde ira, sans nul besoin de contrainte.

Condorcet estime également que l'instruction ne doit pas s'arrêter à la sortie de l'école mais se prolonger à tous les âges. Il appelle cette éducation permanente, *seconde instruction* : « L'instruction ne devrait pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles ; qu'elle devrait embrasser tous les âges ; qu'il n'y en avait aucun où il ne fût utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire, que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites. C'est là même une des causes principales de l'ignorance où les classes pauvres de la société sont aujourd'hui plongées. » (Condorcet in Dumazedier, ibid., p. 133). Les connaissances doivent être entretenues et renouvelées en permanence, et les individus le feront tout naturellement. H. Bézille (2003, pp. 96-99) précise que l'autodidaxie en visant essentiellement le milieu paysan et ouvrier vise une ouverture culturelle dans le but de compenser l'enfermement dans le travail qui vient de s'industrialiser.

Cette autodidaxie permanente donnera l'occasion à chaque individu d'être bien inséré dans la société en étant au courant des nouveautés dans tous les domaines. Cette instruction à l'âge adulte permettra de renouveler les connaissances pour être libre de penser et d'agir en toute indépendance. « Il faut non seulement que chaque homme soit instruit des nouvelles lois qui sont proposées ou promulguées, des opérations qui s'exécutent ou se préparent dans les diverses branches de l'administration, qu'il soit toujours en quelque sorte au courant de la législation sous laquelle il doit vivre ; il faut de plus que si l'on agite de nouvelles questions politiques, si l'on cherche à fonder l'art social sur de nouveaux principes, il soit averti de l'existence de ces questions, des combats d'opinion qui s'élèvent sur ces principes. […] Comment sans cela une nation ne resterait-elle pas divisée en deux classes, dont l'une, servant à l'autre de guide, soit pour l'égarer, soit pour la conduire, en exigerait une obéissance vraiment passive, puisqu'elle serait aveugle ? » (Condorcet, 1791, Réed. 1994, pp. 184-185).

Le rôle du maître ne s'arrête pas aux enfants et à l'école. Il accompagne tout au long de la vie les individus et en particulier ceux qui ne peuvent puiser leur instruction dans les livres. Dans son projet, c'est l'idée de la conférence publique dominicale faite par l'instituteur : « Il n'en est pas de même de ceux qui ont été bornés à l'instruction du premier âge. L'enseignement leur est encore nécessaire ; on pourrait donc établir que le maître, chargé de cette première instruction, le serait en même temps de donner chaque dimanche une leçon où seraient admis les enfants sortis des écoles, les jeunes gens des deux sexes, les pères et les mères de famille […]. » (Condorcet, ibid., p. 196).

Son projet d'instruction permanente est destiné aux classes sociales défavorisées. L'autodidaxie vise en particulier les agriculteurs et les ouvriers. Condorcet préconise d'utiliser le jour de repos pour s'instruire. Il faut une instruction globale qui passe par le corps et l'esprit. « Pour des hommes occupés, la plupart, de travaux corporels, le jour de repos peut être aussi un jour d'étude ; car le repos vraiment salutaire ne consiste pas dans la nullité absolue, mais dans le changement d'action. L'homme qui a travaillé toute la semaine à un ouvrage pénible se délasse lorsqu'il exerce son esprit, comme le travail du corps reposerait le savant fatigué par de trop longues méditations. […] Destinons donc une partie de ces jours à des occupations instructives ; car les affaires n'occuperont que le plus petit nombre ; un jour entier de divertissements finirait par l'ennui ; l'ennui conduit à des habitudes dangereuses pour l'économie, pour la santé ou pour la morale ; et c'est rendre à la société un véritable service, que d'offrir librement aux hommes sages un moyen d'employer, d'une manière utile, le jour enlevé à leurs travaux ordinaires. » (Condorcet, ibid., p. 196).

Son rapport, présenté à l'assemblée législative fin avril 1792, n'eut pas le succès escompté. Son projet ne sera pas retenu. Sa conception d'un système d'instruction publique où l'autodidaxie est valorisée comme modèle de formation n'est pas encore suffisamment dans l'air du temps. Les propositions libertaires de Condorcet ne plaisent guère. Ses idées modernes d'émancipation, de démocratie, d'abolition de toute forme de dépendance, d'égalité des chances et des droits pour tous dérangent le pouvoir en place. Le gouvernement de l'époque n'est pas prêt à former un citoyen libre, de promouvoir l'égalité entre tous et de développer l'esprit critique. « Le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger. Il ne

s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacune devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison. » (Condorcet, ibid., p. 93). Le gouvernement tient à son rôle prépondérant et ne souhaite pas que les institutions soient remises en question et encore moins son autorité. Le peuple doit être instruit mais pas trop quand même afin de pouvoir exercer sur lui un contrôle permanent. Le savoir en direction du plus grand nombre est source d'inquiétude pour le pouvoir en place et les idées humanistes de Condorcet ne plaisent pas à tout le monde.

Accusé de conspiration et de trahison, le marquis de Condorcet sera décrété d'arrestation par la Convention le 8 juillet 1793, puis condamné à la peine capitale, le 3 octobre de la même année. En fuite depuis sa dénonciation, il se cachera en divers endroits. Il trouvera refuge plusieurs mois chez la veuve du peintre sculpteur Vernet. C'est là qu'il rédigera, avec l'aide de sa femme, Sophie de Grouchy, ses derniers écrits dont le bel ouvrage de philosophie *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Finalement, en tentant de fuir Paris, il sera arrêté puis jeté en prison où il sera retrouvé mort le 29 mars 1794.[57]

Son œuvre fut oubliée pendant près d'un siècle. Elle ressortit à l'occasion des lois sur l'instruction scolaire publique, laïque et obligatoire de 1881-1882. Puis elle disparut de nouveau pendant la même durée pour connaître une nouvelle heure de gloire à l'occasion du bicentenaire de la révolution française où ses écrits furent réédités. Signalons également la contribution de Joffre Dumazedier qui, à l'occasion du deux-centième anniversaire du rapport de Condorcet, ravive la pensée de ce philosophe en lui consacrant un livre (Dumazedier, 1994b). Il lui redonne une place essentielle en le présentant comme un fondateur de l'autodidaxie en milieu scolaire. La filiation entre Condorcet et l'autodidaxie est alors établie.

XIXe siècle : L'utopie ouvrière

Le XIXe siècle est une période de grands changements. Le développement industriel, commencé à la fin du siècle précédent, va être le terreau à de nombreuses contestations en réaction au modèle capitaliste dominant et au mode de production inhérent. « La nouvelle organisation du travail, avec la parcellisation des tâches engendrée par le taylorisme naissant, est considérée comme une source « d'aliénation » de la conscience ouvrière. » (Bézille, 2003, p. 100). Les ouvriers sont de plus en plus insatisfaits de leurs conditions de travail. Ils n'acceptent plus les valeurs, les normes, les finalités et le mode d'organisation du travail. Ils ne veulent plus être traités en objet ni subir la compétition, la rationalité, la spécialisation et la division du travail qu'on leur impose. Les travailleurs ressentent le besoin profond d'un changement fondamental de leurs conditions de travail et d'existence.

[57] La disparition de Condorcet reste à ce jour un mystère. Nul ne connaît la cause réelle de sa disparition en prison. Mort naturelle, meurtre ou suicide ?

C’est dans ce contexte qu’apparaissent les premières bases d’une réflexion critique portant sur la société industrielle naissante. Les premières associations ouvrières ou coopératives de travailleurs apparaissent pour dénoncer les excès du système capitaliste. De nouvelles idées commencent à mûrir et à se théoriser à travers des personnages comme Fourier, Owen, Proudhon et Marx. Ils dénoncent la cassure entre travail et formation. Ils refusent cette dissociation et vont imaginer des sociétés qui associent pleinement travail et développement intellectuel. Des utopies alternatives apparaissent. Le phalanstère du philosophe français Charles Fourier (1772-1837) en est un exemple typique. Il propose un modèle de société découpé en phalange. Chacune d’elle regrouperait 1 620 individus de tous âges pour créer une microsociété idéale. Dans ce lieu de vie coopératif chacun pourrait apprendre librement. « *« Pas d’instituteurs civils avec leur métier de forçat mesquinement rétribué »*, mais plutôt une éducation par le plaisir, qui doit être en premier lieu une co-éducation. Le phalanstère est le lieu où chacun *« peut apprendre ce qu’il aime avec ceux qu’il aime ».* » (Bézille, ibid., p. 101). Fourier conçoit une nouvelle organisation du travail beaucoup moins monotone et de nouvelles relations entre les individus de sexe opposé.

Dans le domaine éducatif, la nécessité de lieux de formation alternatifs et autonomes à l’institution scolaire est revendiquée. Fourier pose les bases de ce qu’il nommera : *éducation intégrale*. Celle-ci vise à développer toutes les capacités de l’individu et à le prémunir contre les méfaits de la spécialisation qui morcèle et enferme. Fourier souhaite abolir la distinction entre travail manuel et travail intellectuel. L’éducation intégrale tend à devenir facteur d’égalité et à rendre le travailleur capable de s’adapter aux différentes tâches de l’industrie moderne.

Ses idées d’éducation intégrale seront reprises et développées à plusieurs occasions et par différents penseurs comme Marx (1818-1883), Paul Robin (1837-1912) et Edouard Vaillant (1840-1915). Marx préconise tout un programme d’enseignement polytechnique où cohabitent formation intellectuelle, gymnastique et « instruction technique qui initie les enfants aux principes fondamentaux de tous les processus de production et en même temps donne à l’enfant ainsi qu’à l’adolescent l’habitude de se servir des instruments simples de toutes les productions. » (Terrot, 1997, p. 51). Ce programme sera appliqué durant la Commune de Paris. « Tous les établissements d’instruction publique furent ouverts gratuitement au peuple et purifiés de toute ingérence d’Église et d’État. Ainsi l’instruction devint accessible à tous et la science elle-même fut débarrassée des chaînes que lui avaient imposées les préjugés de classe et l’oppression du gouvernement. » (Marx, 1871, Rééd. 2008, p. 70).

Paul Robin est sûrement celui qui a le plus poursuivi le concept d’éducation intégrale de Fourier. Dans le *Manifeste aux amis de l’instruction et du progrès pour la diffusion des principes, méthodes et procédés de l’éducation intégrale*, paru en 1893, son projet vise à régénérer la société en formant des individus libres, pleinement responsables de leurs actes et sains de corps et d’esprit en pratiquant une nouvelle éducation scientifique et rationnelle. « Cette éducation libératrice et pacificatrice, capable de former des organisations saines et bien équilibrées, une génération moins désunie à laquelle nous puissions léguer sans trop de crainte la solution des difficiles problèmes de l'avenir, elle est définie par cela même qu'on a

montré le but à atteindre, l'idéal à réaliser. On peut la caractériser par des attributs divers : on l'appellera éducation rationnelle, éducation scientifique parce qu'elle est basée sur la raison et conforme aux principes de la science : on la dira universelle, parce qu'elle devra être commune à tous, du moins en ce qui est essentiel. Nous la désignons par le mot d'intégrale, qui contient sa définition : l'éducation tendant au développement parallèle et harmonique de l'être tout entier. Elle comprend nécessairement l'instruction intégrale, qui servira de base à l'enseignement spécialisé, à l'apprentissage professionnel. » (Robin, 1893).

P. Robin énonce clairement les bienfaits de l'éducation intégrale : « L'éducation intégrale est conçue comme un remède face aux méfaits de la spécialisation : « *Mais la spécialisation à outrance, étroite et commencée trop tôt, sans base d'instruction générale, est la cause la plus active de la misère et de la désorganisation sociale. C'est la forme moderne de l'esclavage. Elle fait des êtres instinctifs, incapables de raisonner, sans défense contre les chocs subits des évènements, voués d'avance à toutes les exploitations : des machines et non pas des hommes* ». » (Bézille, 2003, p. 103).

La notion d'éducation intégrale nécessite le développement de l'autodidaxie. « L'autodidaxie est considérée comme une démarche qui peut avoir une fonction compensatoire, à un moment où le mouvement ouvrier espère pouvoir, à terme, créer ses propres lieux de formation. L'autodidaxie s'intègre à une pensée de l'alternance entre activités « intellectuelles » et « manuelles ». L'autodidaxie est au cours de cette période en quête de modèle pédagogique valorisant « le faire » et l'invention. » (Bézille, ibid.). Paul Robin mettra en application ses conceptions à l'orphelinat de Cempuis crée par Joseph-Gabriel Prévost. Il dirigera cet orphelinat de 1880 à 1894. Ce fut le premier établissement mixte et chacun pouvait choisir librement ses ateliers et son orientation selon ses goûts et non selon son niveau scolaire. Paul Robin est également un précurseur dans le domaine de l'autogestion.

Ainsi l'autodidacte est une figure emblématique des luttes sociales du XIXe siècle. Il incarne par excellence celui qui conteste, refuse sa condition sociale et qui va par sa pugnacité, son travail et son courage s'élever au-dessus de sa situation déterminée, quitte à se trouver en rupture avec son milieu d'origine. On trouve alors, à cette période, de nombreux ouvriers autodidactes. Bénigno Cacérès (1960) dans son ouvrage, *Regards neufs sur les autodidactes*, en parle abondamment. L'auteur reconnaît qu'il a choisi de centrer son regard sur les ouvriers mais qu'il y a également de nombreux autodidactes dans le milieu paysan.

XXe siècle : L'essor

Les travaux de recherche de cette forme particulière d'apprentissage sont relativement récents. Si on veut circonscrire dans le temps le début des études sur l'autodidaxie, N. Tremblay précise qu'« il faut attendre le milieu des années 60 pour que des chercheurs s'intéressent à ce domaine qui, bien qu'il ne soit pas nouveau, restait toutefois méconnu. » (Tremblay, 1986, p. 7). Les premières études sur l'autodidaxie portent sur les adultes et en

particulier ceux qui sont sortis du système scolaire sans diplôme et sans formation. L'autodidaxie fait alors référence à la formation pour adultes. On entre dans le domaine de l'éducation permanente qui se développe en France grâce au sociologue Joffre Dumazedier, un des fondateurs, en 1944, du mouvement *Peuple et Culture*. Le livre, de Bénigno Cacérès (1960), cofondateur également de *Peuple et Culture*, ne sera pas étranger à l'émergence des réflexions et de l'attention portée à l'autodidaxie. Au sein de ce mouvement, J. Dumazedier va mettre au point et développer, pour les militants, une méthode de formation dans le but de favoriser en chacun le désir et la capacité à s'autoformer dans la vie quotidienne, appelée : *méthode de l'entraînement mental*.

Cette méthode d'auto-apprentissage a été conçue en observant la démarche de l'autodidacte Bénigno Cacérès. Elle vise à l'autonomie intellectuelle, en réduisant les écarts entre *savoirs ordinaires* et *savoirs savants*[58], entre l'univers des manuels et des intellectuels. Inspirée de l'entraînement des sportifs, cette méthode est constituée d'une série de fiches partant de situations simples de la vie quotidienne rencontrées par les militants, pour aller vers le complexe, la pensée scientifique, l'abstrait. « L'entraînement mental se propose d'apprendre à changer les réponses courantes en questions savantes. […] Les exercices d'entraînement mental consistent à préparer l'esprit des sujets sociaux à combattre cette distanciation (ségrégation) sociale en favorisant l'ouverture de la pensée concrète vers l'abstraction et l'ouverture de cette dernière sur la première, en montrant dans chacune de ces pensées le chemin du plus simple au plus complexe des objets aux pratiques sociales jusqu'aux situations complexes des idées aux groupes d'idées jusqu'aux théories et doctrines. » (Dumazedier, 1994a, p. 7). C'est une démarche mentale pour apprendre à penser par soi-même. Joffre Dumazedier synthétise sa méthode comme « une stratégie socio-affective d'autonomisation de la pensée. » (Dumazedier, ibid., p. 12). Si au départ elle est créée pour les cadres du mouvement, très rapidement, elle se tourne vers une autodidaxie pour tous et à tous les âges de la vie.

Il faudra attendre les années 1970 pour que l'autodidaxie change de terrain. La réflexion se tourne alors vers l'école et l'on va envisager comme possible une autodidaxie en milieu formel. C'est également au cours de cette période que les travaux de recherche sur l'autoformation se mettent en place. La commission internationale de l'UNESCO pour le développement de l'éducation, à travers son représentant Edgar Faure, va être à l'origine, en France, de cette nouvelle focalisation. Le livre dirigé par Edgar Faure, *Apprendre à être* (Faure, 1972), sera le révélateur de l'émergence d'une nouvelle forme d'apprentissage en milieu scolaire où l'élève est au centre du dispositif. Il devient apprenant et acteur de sa propre formation. Ce livre reçoit un accueil d'autant plus grand que la société est en pleine mutation et qu'un courant contestataire traverse tous les domaines et en particulier celui de l'école. Le monde scolaire est ouvert aux idées nouvelles, aux pédagogies alternatives et à

[58] Pour J. Dumazedier, « le savoir savant serait plutôt celui que l'on va chercher par un acte volontaire (dans les livres, les documents, auprès des experts…) par opposition au savoir qui nous arrive dans et par la vie quotidienne, à travers les proverbes, les stéréotypes, les préjugés qui se transmettent dans et par les mots. […] le savoir savant serait celui qui serait acquis de manière volontaire et dont la personne serait consciente, alors que la connaissance ordinaire resterait de l'ordre du hasard, du non conscientisé, voire du subi. » (Le Meur, 2005, p. 157).

d'autres formes d'apprentissage. L'autodidaxie prend de l'importance dans les périodes de changements importants de la société (Bézille, 2003). Au cours de cette période sortent différents ouvrages mettant l'autonomie des apprenants au centre des apprentissages. On peut citer par ordre d'apparition le livre d'A. S. Neill (1970), *Libres enfants de Summerhill* ; d'Illich (1971), *Une société sans école* et celui de Rogers (1976), *Liberté pour apprendre*.

A travers la critique portée à l'école, Illich met en avant la nécessité d'un auto-apprentissage non contraignant de type expérientiel. Toute situation issue de la vie quotidienne est propice pour apprendre : « L'amitié ou l'amour, des programmes de télévision qu'ils ont suivis, des lectures, l'exemple de leurs égaux, une rencontre fortuite furent déterminants ; ou encore c'est par quelque expérience personnelle, par ce véritable rite d'initiation exigé pour faire partie d'une bande de jeunes, par exemple, ou celui de la vie dans un hôpital, dans une salle de rédaction d'un journal, dans un atelier ou un bureau, etc. » (Illich, 1971, Rééd. 2003, pp. 123-124). Contrairement à Condorcet, Illich mise sur une autodidaxie en dehors des institutions éducatives. Pour lui, la majorité de nos savoirs ne provient pas de l'école. Ivan Illich, savait pertinemment que si on demandait à différentes personnes et même à des dirigeants ou des responsables « où ils ont acquis leurs connaissances, leurs convictions, ils finiront par admettre que c'est le plus souvent en dehors d'un établissement scolaire. » (Illich, ibid., p. 123). On apprend à tout moment sans forcément en être conscient.

Les années 1980-90 verront se poursuivre l'étude de l'autodidaxie d'une manière plus collective. Georges Le Meur s'intéresse au monde du travail et en particulier aux cadres d'entreprises, autodidactes. Ceux qui se sont construits eux-mêmes et qui ont réussi par leurs propres moyens à s'élever dans le monde du travail malgré une scolarité assez faible (Le Meur, 1998). Des équipes de recherche se constituent et des travaux collectifs de laboratoire apparaissent. Des rencontres internationales regroupant chercheurs et praticiens voient le jour. Les recherches outre-Atlantique sur le sujet arrivent en France. Elles apportent des données intéressantes sur les processus d'autodidaxie. Les travaux américains sont diffusés en France par Philippe Carré. L'intérêt est porté sur les capacités que les individus ont, ou pas, à autodiriger leurs apprentissages. Une série d'outils d'évaluation de l'aptitude à l'apprentissage autodirigé est mis en place. Ils portent sur l'aspect quantitatif de ce phénomène. Ces chercheurs vont chiffrer sous forme de pourcentages les apprentissages autodidactes. Allen Tough (Le Meur, 1998, p. 155) estime que l'on est en présence d'une situation d'autodidaxie si on a 51 % d'indépendance par rapport à l'institution dans une formation. De son côté, Lucy Guglielmino élabore son fameux instrument de mesure de la tendance à s'autodiriger dans l'apprentissage, le *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS). Son test, depuis 1977, a été abondamment utilisé dans de nombreux pays. Il permit la naissance d'un courant psychométrique de recherche sur l'autodirection (Tremblay, 2003, p. 28).

Les principaux travaux nord-américains prennent naissance de l'étude de l'apprentissage à l'âge adulte que l'on nomme plus communément andragogie pour bien la distinguer de la pédagogie. Les américains s'y intéressent depuis la fin des années 1960. Leurs études sur le développement de l'apprentissage autodirigé ont été publiées dans les

années 1970. Ils mettent en avant la notion d'accompagnement ou d'aide nécessaire à l'apprenant et le contrôle - ou du moins plus de contrôle - de la formation par l'apprenant. Allen Tough parle ainsi de *projet autoplanifié* : « tout effort consenti par une personne pour acquérir par elle-même une connaissance ou une habileté (ou encore pour changer une certaine façon d'être ou de faire). » (Tremblay, ibid., p. 23). L'approche américaine se développe dans une perspective à connotation psychologique, contrairement à la France qui est plutôt dans une perspective sociale et au Québec qui, avec Nicole Tremblay, axe sa recherche du côté des compétences autodidactes.

Si en France et au Québec, les chercheurs utilisent couramment le terme *autodidaxie*, les américains n'emploient ni ce terme, ni celui d'autoformation. Ils recourent à celui de *self-directed learning*, inventé en 1926 par E. Lindeman et qui se traduit par *apprentissage autodirigé*. « Selon D. Mocker et G. Spear, l'apprentissage est dit « autodirigé » quand « … l'apprenant exerce le contrôle et la responsabilité principale sur le choix des objectifs et des moyens de l'apprentissage ». […] pour P. Jarvis, « l'autodirection implique que le sujet régit, contrôle ou conduit son propre apprentissage ». » (Carré, 1993, p. 18). Ainsi le degré de contrôle de l'autodirection de la formation peut s'appréhender de trois façons, selon :

- « le projet d'apprentissage (autodirection « personnelle ») ;
- les ressources du dispositif de formation (autodirection « éducative ») ;
- les ressources de l'environnement social ou naturel (autodirection « informelle »). » (Carré, 1995, p. 226).

Les principaux chercheurs américains sont Allen Tough, Malcolm Knowles, Stephen Brookfield et Huey Long. Allen Tough, pionnier en ce domaine, a initié tout un courant de recherches sur l'autodidaxie et l'autoformation à partir de son travail publié en 1971, sur les projets de formation des adultes. C'est le premier livre consacré à ce sujet. Il constate « que la majeure partie des efforts de formation chez l'adulte sont des projets autoplanifiés (self-planned), caractérisés par l'intentionnalité du processus chez l'apprenant et la position centrale que celui-ci occupe dans le processus décisionnel aux différentes phases du projet. » (Carré, 1993, p. 19).

Malcolm Knowles est le second à publier, en 1975, des recherches sur le sujet. Il va définir l'apprentissage autodirigé comme « un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autres, pour faire le diagnostic de leurs besoins d'apprentissages, formuler leurs objectifs, identifier les ressources matérielles et humaines pour apprendre, choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées et évaluer les effets de l'apprentissage. » (Carré, ibid.). L'apprentissage autodirigé de M. Knowles s'articule principalement autour d'une technique : le contrat d'apprentissage. Il ouvrira ainsi la voie à la notion d'autoformation accompagnée.

Stephen Brookfield va s'inspirer des travaux d'A. Tough. Il identifie deux tendances derrière le terme *self-directed learning* : « l'étude de l'activité d'apprentissage autodirigé en tant que processus d'auto-instruction (self-teaching) d'une part, celle du changement mental interne du sujet (self-directed learning) de l'autre. » (Carré, ibid., p. 21). Il

va s'intéresser à cette dernière catégorie et va définir l'apprentissage autodirigé comme « la poursuite intentionnelle de buts d'apprentissage clairement spécifiés, par un apprenant qui exerce le contrôle sur le contenu et la méthode d'apprentissage. » (Carré, ibid.). Il introduit la nécessaire réflexion critique dans tout processus éducatif afin de se poser « la question de comment apprendre à changer nos perspectives, modifier nos paradigmes, et remplacer une façon d'interpréter le monde par une autre. » (Carré, ibid., p. 20).

Huey Long va construire une théorie de l'apprentissage autodirigé mettant en avant le contrôle psychologique. Pour cet auteur, « le contrôle psychologique serait le premier critère pour déterminer le degré d'autodirection dans l'apprentissage. » (Carré, ibid.).

Les recherches actuelles sur l'autodidaxie

L'autodidacte d'hier, celui qui apprend tout seul, n'existe plus. Cet autodidacte, qualifié parfois de *pur* ou de *vrai* a-t-il d'ailleurs seulement existé ou ne relevait-il pas en fin de compte du mythe ? Peut-on vraiment apprendre tout seul et tout apprendre seul ? N'y a-t-il pas une interaction des autres et de l'environnement comme le montrent les travaux de Gaston Pineau (1983) ? Les autodidactes ont toujours fait appel à de multiples personnes-ressources et aux livres ou autres supports matériels pour apprendre. De nos jours, pratiquement tout le monde passe plusieurs années de sa vie à l'école avec plus ou moins de succès. L'autodidaxie d'hier n'est plus la même. Avec la scolarisation, la forme a évolué. La scolarité influe sur la pratique des autodidactes d'aujourd'hui. « Le fait que les autodidactes d'aujourd'hui soient passés par l'école implique qu'ils ont eu des professeurs, et les représentations qu'ils doivent en développer sont forcément influencées par ceux qu'ils ont directement connus. » (Verrier, 1999, p. 146).

En France, cela fait bien 130 ans que les lois de Jules Ferry, sur l'instruction obligatoire, ont été adoptées et on trouve maintenant une multitude de lieux divers de formation pour adultes. On aurait tendance à croire que cela aurait pour conséquence la disparition pure et simple de l'autodidaxie. Or, il n'en est rien. Plusieurs chercheurs constatent que l'autodidaxie n'a en rien disparu mais qu'au contraire, sa pratique est encore plus courante qu'autrefois. J. Dumazedier (1980) remarque que l'aspiration à l'autodidaxie est de plus en plus importante dans les pays où l'enseignement est obligatoire. N'oublions pas cependant que la culture américaine valorise l'individualisme et l'esprit d'entreprise.

Comment expliquer cette dichotomie ? La réponse est à chercher dans l'enseignement actuel qui est de plus en plus complexe. Les savoirs se sont multipliés depuis la fin du XIXe siècle. L'école, seule, ne suffit plus à transmettre tous ces savoirs. De plus, comme nous l'avons vu précédemment, ces savoirs tombent très vite en désuétude. Il faut les renouveler constamment si l'on veut se maintenir à flot dans notre société cognitive. C'est pourquoi la formation des adultes s'est largement développée.

Plusieurs chercheurs ont développé un point de vue intéressant. Ils avancent l'hypothèse que l'autodidaxie est un produit du système scolaire (Poliak, 1992, p. 29 ; Dumazedier, 1993, p. 9 ; Verrier, 1999, p. 150). C'est le poids de la contrainte scolaire qui, de nos jours, va déclencher l'autodidaxie et non plus comme auparavant, l'absence de scolarisation. L'école va rejeter certains élèves et les pousser à apprendre tout seuls, à leur manière, loin de l'institution ou sinon l'école va forcer les élèves à s'exclure d'eux-mêmes. « Il y aurait de ce point de vue une inversion des origines de l'autodidaxie, qui ne serait plus systématiquement le résultat d'une non scolarisation, et plus que jamais les autodidactes (ou tout au moins certains d'entre eux) seraient des produits "paradoxaux" de l'école. » (Verrier, 1999, p. 150). L'école va favoriser l'autodidaxie. Elle la génère et l'entretient. Elle pousse les personnes à apprendre seule « à cause du mauvais modèle d'hétéroformation qu'elle a pu représenter aux yeux de certains élèves qui demeurèrent étrangers aux méthodes pédagogiques qu'on leur proposait. » (Verrier, ibid., p. 164). L'autodidaxie contemporaine est alors une réaction face à une scolarité imposée, loin des préoccupations de la jeunesse actuelle et contre le pouvoir autoritaire de l'institution. Les jeunes remettent fortement en cause ce manque de prise en charge de leur propre formation par eux-mêmes.

L'opposition entre l'autodidaxie d'hier et celle d'aujourd'hui tiendrait en cette différence que nous rappelle J. Dumazedier : « L'une viendrait d'un manque de scolarisation libératrice, l'autre d'un abus de scolarisation oppressive. » (Dumazedier, 1993, p. 9). La formule de G. Pineau va dans le même sens : « L'autodidaxie est autant un mode d'apprentissage sans l'école que contre l'école. » (Pineau & Michèle, 1983, p. 59).

L'autodidaxie compensatoire n'a pas totalement disparue pour autant. Elle est toujours présente pour compenser un manque de scolarisation mais elle n'a plus le même rapport à l'école qu'autrefois. Elle s'est orientée différemment. La première forme a évolué à partir du moment où l'instruction est devenue obligatoire. L'autodidaxie d'aujourd'hui ne consiste plus en l'acquisition de savoirs fondamentaux. On est passé ainsi d'une dimension compensatoire d'une scolarité inexistante ou insuffisante pour aller à une autodidaxie pour tous et tout au long de la vie. Ce qui est d'autant plus facile de nos jours avec la diminution du temps de travail qui nous permet de disposer d'une durée plus étendue pour apprendre et les moyens actuels qui facilitent grandement ce type d'apprentissage.

Pour toutes ces raisons, la définition classique de l'autodidacte qui apprend tout seul, sans guide et loin des institutions n'est plus valide pour si peu qu'elle l'ait été. Les travaux récents sur l'autodidaxie ne séparent plus aussi catégoriquement les lieux d'apprentissage. L'approche actuelle ne consiste plus à situer les pratiques autodidactiques en référence au modèle scolaire, soit comme une alternative, soit comme un contre-modèle ou soit comme une compensation. L'introduction par l'UNESCO des notions de formel, non formel et d'informel, est discutée. L'opposition entre apprentissage formel et informel est remise en cause. Tout apprentissage, autodidactique ou autre, associe les deux. Formel et informel sont complémentaires. « Tout système d'éducation formelle implique des apprentissages informels liés à la situation sociale ainsi construite. » (Brougère & Bézille, 2007, p. 154). Selon

H. Bézille, l'autodidaxie désignerait maintenant une certaine manière de se former de façon informelle et intentionnelle.

Hélène Bézille a orienté ses recherches sur ces notions d'informel. Elle met en avant le rôle des apprentissages informels dans l'éducation tout au long de la vie et dans l'informel, elle fait la distinction entre *l'informel non intentionnel* (le bébé qui apprend la langue maternelle) et *l'informel intentionnel* (apprendre une passion : l'astronomie). Les catégories de l'UNESCO ne suscitent pas l'unanimité tout comme l'autodidaxie. Actuellement, H. Bézille parle plutôt d'apprentissages en contexte plus ou moins institutionnalisé, plus ou moins formalisé. À un bout, il y aurait les apprentissages de la vie quotidienne et à l'autre la formation plus académique avec les diplômes. Avec mes élèves, je suis dans un dispositif qui est formalisé où je crée des conditions pour qu'ils puissent aller vers une posture d'apprentissage autodidacte et se former tout au long de la vie dans des contextes moins formalisés.

L'autodidaxie à travers les textes officiels de la classe

Qu'en est-il de l'autodidaxie à travers les lois et circulaires du ministère de l'Éducation nationale ? Après avoir lu tous les textes officiels concernant les SEGPA ou leurs ancêtres les SES ou encore les CPPN, je constate que le mot *autodidaxie* n'est jamais utilisé. Seul le mot *autonomie* apparaît depuis 1989. Avant cette date, il est inexistant. La dernière circulaire, de 2009, est la plus explicite sur une posture autodidacte.

Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009 :
Rendre « les élèves pleinement acteurs de leur formation. »

« C'est dans le passage progressif des activités guidées, puis accompagnées, aux activités autonomes que l'élève gagne non seulement en assurance mais aussi en efficacité. »

« Le développement de l'autonomie et de la responsabilité de l'élève se fait dans les domaines de la construction des connaissances et compétences, de l'organisation de son travail, de la connaissance de l'environnement économique. »

« L'autonomie est une condition d'une orientation raisonnée et de l'adaptation aux évolutions de la vie personnelle, professionnelle et sociale. »

Circulaire n° 98-129 du 19 juin 1998 :
« Elles [les pratiques de projet] permettent de donner ou de redonner aux élèves un rôle d'acteur dans leur formation et de restaurer leur confiance en eux indispensable à tout apprentissage. »

« L'enjeu est bien que les élèves puissent acquérir progressivement la plus grande autonomie possible dans leur vie d'élève et retrouver une image positive d'eux-mêmes pour accomplir dans les meilleures conditions leur parcours de formation. »

« L'éducation civique contribue à développer la personnalité de chaque élève, sa compréhension du monde contemporain et sa capacité à gouverner sa propre vie. »

« Cet enseignement [la vie sociale et professionnelle], qui a pour but d'aider l'adolescent à devenir responsable et autonome dans les domaines familial, social et professionnel et qui contribue à lui faire connaître ses droits et ses devoirs et à les exercer, est particulièrement important pour des élèves en grande difficulté scolaire souvent démunis dans la gestion de la vie quotidienne. »

Circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996 :
« L'année de sixième a une double fonction d'adaptation et d'appropriation ou réappropriation des savoirs. Elle vise le développement de l'autonomie de l'élève au sein du collège comme dans les méthodes de travail. »

Circulaire n° 90-340 du 14 décembre 1990 :
« L'un des objectifs éducatifs est la recherche de la plus grande autonomie possible dans la vie personnelle et sociale, dans les activités physiques, intellectuelles, professionnelles et culturelles. »

Circulaire d'orientation n° 89-036 du 6 février 1989 :
« Un processus de préparation au choix d'orientation est intégré aux études afin d'amener les élèves à plus d'autonomie et de responsabilité dans le choix de leur avenir, par l'élaboration de leur projet de formation. »

Les dernières décennies verront, en France, une application de ces principes dans différents domaines et en particulier à l'école. Des dispositifs innovants seront mis en place dans les collèges et lycées : aide au travail personnel, travaux personnels encadrés (TPE) et itinéraires de découverte (IDD). Ces dispositifs tendaient à développer les capacités d'autonomie, à valoriser l'auto-apprentissage et à initier les apprenants à la recherche. Malheureusement, la plupart de ces dispositifs ont été très vite abandonnés ou détournés de leur fonction première. « L'idée que l'ensemble des citoyens deviennent capables d'échapper à la soumission par l'appropriation du savoir est peut-être insupportable à la classe politique et aux tenants du pouvoir. » (Le Meur, 2005, p. 82).

Après ce bref rappel historique, on est en droit de s'interroger pour savoir si l'autodidaxie est finalement une pratique du passé vouée à disparaître avec l'avènement des systèmes éducatifs ou une pratique d'avenir ? On doit cette réflexion à l'historien néerlandais Willem Frijhoff qui a étudié l'autodidaxie du XVIe au XIXe siècle comme objet historique. Dans son article, cet auteur pose une triple question à propos de l'autodidaxie. « S'agit-il d'une forme d'éducation alternative à celle que fournit l'école - formule qui aurait encore de nos

jours un bel avenir devant elle ? Faut-il, au contraire, considérer l'autodidaxie comme une variante ou une formule éducative primitive, rigoureusement antérieure à l'avènement des systèmes éducatifs et qui était - ou est - vouée à disparaître à sa suite ? Une dernière option, enfin, adopte une position mixte : elle considère l'autodidaxie comme une variante éducative qui dans une trajectoire individuelle peut, dans certaines conditions économiques, sociales ou culturelles, suppléer le manque d'école. » (Frijhoff, 1996, p. 6). Ainsi l'autodidaxie traverse une triple temporalité. C'est une forme ancienne, actuelle et d'avenir. La preuve en est la parution régulière d'articles et de livres sur le sujet : *Apprendre en situation d'autodidaxie* (Tremblay, 1986) ; *La vocation d'autodidacte* (Poliak, 1992) ; *Les nouveaux autodidactes, Néo-autodidaxie et formation* (Le Meur, 1998) ; *Autodidaxie et autodidactes, L'infini des possibles* (Verrier, 1999) ; *« L'autodidacte », Entre pratiques et représentations sociales* (Bézille, 2003) ; *Sommes-nous tous des autodidactes ?* (Choulet, 2003) ; *Autodidactes, autodidaxie, autoformation : quel sujet apprenant dans quelle société ?* (Bézille, 2006).

L'autodidaxie soulève toujours de nombreux problèmes et questions d'ordre idéologique, méthodologique et épistémologique. Elle renvoie aussi à des pratiques parfois très différentes. Malgré ces divergences, il faut rechercher ce qui fait consensus, ce qui fait l'unité des différents courants qui tendent à développer l'autodidaxie en milieu scolaire. Plusieurs auteurs ont favorisé l'émergence puis le développement des recherches sur l'autodidaxie. Les chapitres suivants vont permettre d'approfondir cette première approche en prenant connaissance de la littérature abondante à ce sujet et en passant en revue les multiples conceptions et représentations de l'autodidaxie.

2.2.3 Les principales formes d'autodidaxie

Dans un article, Hélène Bézille (1999) précise que l'autodidaxie peut remplir des fonctions diverses. Elle distingue ainsi trois formes principales d'autodidaxie, qu'elle nomme : *créatrice, initiatrice* et *réparatrice*. « L'autodidaxie *créatrice* mobilisée dans la conception d'une œuvre, d'une invention, d'une "innovation" ; l'autodidaxie *initiatrice* comme savoir autoproduit pouvant constituer l'amorce d'un choix professionnel par exemple ; l'autodidaxie *réparatrice*, quand il s'agit d'acquérir par ses propres moyens les savoirs et compétences que l'on n'a pas pu acquérir par les voies habituelles, pour des raisons qui peuvent être diverses. » (Bézille, ibid., pp. 74-76). La première forme renvoie à la figure de l'inventeur, du bricoleur, de l'artiste ou du chercheur. La seconde renvoie à la formation par la pratique. La dernière renvoie à ce que l'on appelle couramment l'autodidaxie compensatrice.

Il existe encore d'autres formes d'autodidaxie qui remplissent d'autres fonctions comme l'autodidaxie émancipatrice et éducative. Dans le cadre de ce travail nous allons passer rapidement en revue trois formes d'autodidaxie qui nous intéressent plus particulièrement : l'autodidaxie réparatrice, émancipatrice et éducative.

L'autodidaxie réparatrice ou compensatrice

Cette toute première forme d'autodidaxie apparaît à la fin du XIXe siècle et se développe principalement dans le milieu ouvrier. Elle est souvent qualifiée de compensatrice afin de pallier une scolarité déficiente ou inexistante. Joffre Dumazedier définit cette forme d'autodidaxie « comme un palliatif au manque de formation scolaire et universitaire. » (Dumazedier, 1993, p. 2). L'autodidaxie renvoie à cette époque du début de l'ère industrielle où l'instruction scolaire n'est pas encore obligatoire et l'ouvrier, ne pouvant que partiellement accéder aux institutions éducatives, cherche à compenser son manque d'apprentissage formel par l'autodidaxie. Ce type d'autodidaxie permet aux travailleurs d'accéder aux savoirs de la bourgeoisie dominante. C'est une approche centrée davantage sur les savoirs cognitifs.

L'autodidaxie émancipatrice

Comme on l'a vu précédemment lors de l'approche historique, l'autodidaxie s'inscrit très tôt comme un mouvement émancipatoire. Rappelons qu'à cette époque l'Eglise assure un rôle prédominant dans l'éducation. Il est temps de se défaire d'une pensée dogmatique. Le savoir acquis par soi-même, loin de toute institution a une fonction émancipatrice. Dès le XIXe siècle, les ouvriers, privés généralement d'instruction, cherchent à s'émanciper par le savoir pour lutter contre les nouvelles conditions de travail, l'enfermement au travail et pour une réussite personnelle, professionnelle ou sociale. « La formation à une posture d'apprenant autonome doit permettre aux ouvriers de compenser cet enfermement par une ouverture de leur horizon culturel. » (Bézille, 2012, p. 17). Au cœur du mot *émancipation*, il y a l'idée d'une action qui vise à « s'affranchir d'une autorité, de servitudes ou de préjugés, d'une domination ; à devenir indépendant ; à se libérer (d'une autorité, d'une servitude, d'une contrainte intellectuelle ou morale). » (Dictionnaires *Le Petit Robert* 2012, p. 841 et *Hachette* 2012, p. 61).

L'autodidaxie éducative

Ce courant renvoie à l'ensemble des pratiques pédagogiques et des études qui voient dans l'école un lieu où l'autodidaxie est possible et nécessaire. Il regroupe toutes les méthodes et techniques d'enseignement qui valorisent l'auto-apprentissage et favorisent l'autonomisation de l'élève pour lui permettre de devenir un apprenant à vie. Ces pédagogies visent à faire de chaque être un autodidacte. Dans cet esprit, plusieurs modèles de formation alternatifs et opposés au modèle scolaire classique se sont développés. Les mouvements d'Education nouvelle sont représentatifs de ce courant même si le terme d'autoformation est utilisé plus fréquemment pour qualifier cette démarche. On peut citer pêle-mêle l'enseignement individualisé, les programmes par objectifs, le contrat d'apprentissage, l'approche par problèmes… (Tremblay, 2003, pp. 123-131).

Ces pédagogies partent du postulat que tout apprentissage ne peut se faire que par soi-même. On retrouve chez Joseph Jacotot l'idée que l'institution scolaire inculque aux élèves

qu'ils sont incapables d'apprendre seuls et par conséquence qu'ils ont besoin d'un maître : « Expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même. » (Rancière, 1987, Réed. 2012, p. 15). Il faut inverser le paradigme traditionnel de l'enseignement qui pense que le savoir ne peut se transmettre que grâce à l'intermédiaire d'un enseignant. Cette conception du déversement du savoir est remise en question dans les mouvements d'Education nouvelle qui prônent davantage l'autoformation que l'hétéroformation. Puisqu'on ne peut apprendre que par soi-même, il est donc normal de fonder la pédagogie sur l'apprenant. Dans ces courants se réclamant de l'Education nouvelle, on renoue avec le pédocentrisme : le sujet apprenant va être placé au centre des apprentissages. « L'élève n'est plus pensé comme un objet passif qu'il s'agit de « former », mais comme le sujet actif de ses propres apprentissages. » (Terrail, 2005, p. 30). Ainsi, de passif, il devient actif ; d'objet, il devient sujet et l'enseignant, loin de disparaître, va lui donner les moyens d'aller s'approprier les savoirs. On passe d'une pédagogie de la transmission à une pédagogie de l'appropriation. On n'attend plus le savoir, on va le chercher soi-même.

On est ainsi en plein dans le processus *apprendre* du triangle pédagogique de Jean Houssaye. « L'élève se dirige vers le savoir et mène une recherche active pour l'élaborer : la connaissance ne descend plus telle quelle vers l'élève par l'intermédiaire du maître. » (Houssaye, 1988, Réed. 1992, p. 166). À la petite différence près que l'enseignant, contrairement à ce que pense cet auteur, n'est pas le tiers exclu ou ne tient pas le rôle du mort dans une pédagogie cherchant à développer des apprentissages autodidactes.

Ces divers mouvements, contrairement à Illich, ne défendent pas la thèse d'une suppression de l'institution scolaire. Ils remettent plutôt en cause la scolarité, telle qu'elle se déroule généralement. « C'est l'équilibre actuel entre les initiatives des professeurs et celles des adolescents éduqués dans la gestion du processus éducatif, qui est en question. » (Dumazedier, 1993, p. 15). Difficile de concilier une autodidaxie volontaire dans un lieu qui par définition est devenu obligatoire dans l'esprit de bien des gens. Le désir de formation risque de mourir avant de naître. L'autodidaxie éducative en visant les apprentissages autonomes souhaite donner de nouvelles pistes de réflexion et engager plus avant chacun dans sa propre formation.

J'ai montré dès le début que l'on pouvait, sans aucun complexe et d'une façon appropriée, utiliser le terme d'autodidaxie lorsque l'on aborde le monde scolaire et qu'il avait toute sa place dans cette institution. Le terme autodidaxie correspond très bien à ce que je cherche à développer à travers les dispositifs autogestionnaires avec les jeunes de SEGPA. Je ne rejette pas spécialement le terme autoformation. Par exemple, Georges Le Meur donne une définition de celle-ci qui est appropriée. Pour cet auteur, l'autoformation renvoie à « un processus éducatif non imposé, librement décidé par l'individu qui souhaite s'approprier des connaissances en fonction d'un projet personnel. Ceci l'amène à utiliser les ressources éducatives de l'environnement total, à savoir en particulier s'il le désire, celles des institutions éducatives ou celles qui ne sont pas considérées comme telles. » (Le Meur, 1993, p. 37). Cependant dans l'idée de l'autodidaxie, on a une vision à plus long terme, tout au long de la

vie que l'on ne retrouve pas forcément dans l'autoformation. Pour définir l'autodidaxie éducative, on peut également s'appuyer sur les recherches nord-américaines sur le *self-directed learning*. Philippe Carré explique que l'apprentissage autodirigé s'articule autour de deux notions clés : « le contrôle de la formation par l'apprenant et de l'accompagnement éducatif. » (Carré, 1993, p. 21).

Toute définition se heurte à la complexité des phénomènes qu'elle cherche à prendre en compte et risque parfois d'être trop restrictive. Pour éviter cela, je dirais que l'autodidaxie éducative renvoie tout simplement à l'idée d'être son propre maître, de reprendre son pouvoir de décision et d'être l'auteur de sa propre formation afin de se l'approprier pleinement. Cela suppose de permettre à chacun de penser ses propres apprentissages et renvoie à l'idée d'un apprentissage volontaire, librement choisi et conduit par soi. C'est une autoconstruction du savoir qui demande l'engagement du sujet et une posture particulière ou un rapport particulier au savoir, à l'apprendre, qui n'est pas toujours inné, d'où la nécessité d'un accompagnement.

Cette autoconstruction, comme son nom l'indique, est une construction individuelle qui se fait cependant grâce aux autres et grâce à un environnement approprié. On pourrait définir l'autodidaxie éducative comme une construction individuelle du savoir, née de confrontations et de rencontres avec d'autres. Au-delà, c'est une façon d'être, c'est la possibilité de devenir soi-même, ce que l'on est véritablement et profondément. Il est donc souhaitable de construire cette posture très tôt et l'école a naturellement un rôle à jouer en accompagnant chaque apprenant. Ce qui génère un rapport différent entre enseignant et apprenant. Les relations d'apprentissages sont alors des relations d'entraide et non plus d'autorité.

Comme on le voit, les formes d'autodidaxie dépassent de beaucoup le simple *apprendre à apprendre* qui figure dans le référentiel européen des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie de 2006. Cette compétence *apprendre à apprendre* demande certains savoirs de base, puis des aptitudes et attitudes essentielles : « Apprendre à apprendre exige, pour commencer, d'acquérir les aptitudes de base nécessaires pour la poursuite de l'apprentissage que sont l'écriture et la lecture, le calcul et la maîtrise des aptitudes aux TIC. Sur la base de ces aptitudes, un individu devrait être en mesure de chercher à acquérir, d'obtenir, d'exploiter et d'assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes. Cela exige une gestion efficace de son apprentissage, de sa carrière et de son activité professionnelle, et notamment l'aptitude à persévérer dans l'apprentissage, à se concentrer pendant des périodes de temps prolongées et à réfléchir de manière critique sur l'objet et la finalité de l'apprentissage. L'individu devrait être capable de consacrer du temps à apprendre de façon autonome et en faisant preuve d'autodiscipline, mais aussi de travailler en équipe dans le cadre du processus d'apprentissage, de tirer les avantages de sa participation à un groupe hétérogène et de partager ce qu'il a appris. L'individu devrait être capable d'organiser

son propre apprentissage, d'évaluer son propre travail et, le cas échéant, de chercher des conseils, des informations et de l'aide. [59] »

2.2.4 Les conceptions de l'autodidaxie

Christian Verrier (1999, p. 3) n'hésite pas à qualifier de *polymorphe* l'autodidaxie tant il n'y a pas d'unité sur ce concept. Les usages de ce terme sont en effets multiples et évolutifs. Il n'y a pas une seule conception de l'autodidaxie. Ce mot est porteur de représentations diverses. Les différentes définitions varient selon les époques et les manières de concevoir et de pratiquer l'autodidaxie. C'est pourquoi il existe des nuances et même des divergences de sens. L'historien Willem Frijhoff n'hésite pas à prendre comme titre pour un numéro spécial de la revue *Histoire de l'Education* : *Autodidaxies XVIe-XIXe siècles*. Il met volontairement un « s » à la fin du mot autodidaxie pour présenter des réalités très différentes d'un lieu à l'autre et montrer la variété des approches existantes. Depuis le début de ma thèse, plusieurs définitions de l'autodidaxie ont déjà été données. Il me semblait important de rassembler, ici, dans un même chapitre les différentes conceptions de ce terme afin de permettre une plus juste compréhension et de pouvoir discerner, sans ambiguïté, en présence d'un discours ou d'une pratique, s'il appartient ou non à l'autodidaxie. Le dernier intérêt, et pas des moindres, est d'avoir, par ailleurs, une vue d'ensemble du paysage actuel de l'autodidaxie.

Jacques Pain aime commencer la première approche d'un concept par la recherche de son étymologie. « C'est toujours une expérience forte que de chercher l'origine des termes, en particulier dans différents contextes. » (Pain, 2006, p. 84). Les différentes recherches de l'étymologie du mot autodidaxie nous renvoient à celui d'autodidacte et donnent la même origine : « Le terme est directement transcrit du grec ancien *autodidaktos* (qui s'est instruit de lui-même), qualificatif lui-même composé de la particule *auto* et du verbe *didaskein* (s'instruire). » (Gabilliet & Montbron, 1998, p. 36). On peut ensuite aller faire un tour dans un dictionnaire. *Le Petit Robert* propose cette définition de l'autodidacte : « Qui s'est instruit lui-même, sans maître. » (Le Petit Robert, 2012, p. 183). *Le Petit Larousse illustré* donne pratiquement la même définition : « Qui s'est instruit lui-même. » (Le Petit Larousse illustré, *2012*, p. 85). Ainsi, en termes simples, l'autodidaxie renvoie à l'idée de s'instruire par soi-même, sans l'aide d'un tiers quelconque et la définition évoluera peu au fil du temps.

Cette première approche donne déjà une petite idée de ce mot mais elle est bien trop incomplète, imparfaite et ne renvoie pas à la multitude des pratiques pour en saisir l'ensemble. Pour approfondir ce concept, convoquons tour à tour, par champ disciplinaire, les principaux spécialistes du sujet et voyons le regard qu'ils portent autour des termes autodidaxie et autodidacte. Nous commencerons par les référents, la sociologie : Joffre Dumazedier, Claude Fossé-Poliak, Georges Le Meur et Nicole Tremblay ; puis l'histoire : Willem Frijhoff ; la psychosociologie : Hélène Bézille ; la psychologie cognitive : Philippe

[59] Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:FR:NOT

Carré et pour finir deux auteurs qui se définissent comme autodidactes : Bénigno Cacérès et Christian Verrier.

Joffre Dumazedier (1915-2002) : Pionnier, militant et considéré comme le père de la sociologie des loisirs et de la formation permanente des adultes, Joffre Dumazedier a joué un rôle fondamental pour l'autonomisation du sujet social apprenant et en particulier pour les *exclus* de la culture. Il est, en France, le « promoteur de l'autodidaxie pour une formation tout au long de la vie. » (Le Meur, 2005, p. 11). Ses premiers textes sur le sujet sont publiés à partir des années 1972. Ils portent sur le rôle éducatif des bibliothèques à l'autodocumentation. Cependant son intérêt pour l'autodidaxie est bien plus ancien. Il remonte à l'été 1941, à l'Ecole des cadres d'Uriage, où il s'occupe de l'organisation des stages ouvriers. Là, il rencontrera Bénigno Cacérès et ensemble, ils chercheront des méthodes pour l'éducation des jeunes. Ils fonderont par la suite, le mouvement *Peuple et Culture*.

Pour favoriser l'autodidaxie, J. Dumazedier mettra au point la méthode de l'entraînement mental. Chez ce sociologue, l'auto-apprentissage doit être assisté. Il comporte deux dimensions : « une verticale avec un expert qui dispense l'accès à des savoirs savants et une autre horizontale avec un pair qui sait un peu plus que soi et qui a des vertus affectives pour faciliter la transmission de savoirs. » (Le Meur, 2005, p. 53). Chez cet auteur, les termes autodidaxie et autoformation ne sont pas tellement séparés. L'autodidaxie est une catégorie de l'autoformation. Il définit l'autodidaxie comme une « pratique d'acquisition personnelle de connaissances nouvelles en marge de l'enseignement. » (Le Meur, ibid., p. 78).

Claude Fossé-Poliak : Cette sociologue qui s'est intéressée à une population d'étudiants non bacheliers inscrits à l'université précise qu'on serait « en droit de qualifier d'autodidacte tout prétendant sans ressources, qui aspire et parvient, par des voies hétérodoxes, à modifier le destin social qui était initialement le sien en accédant, dans différents champs de l'espace social, à des positions et/ou des savoirs "réservés" aux bénéficiaires légitimes. » (Poliak, 1992, p. 10). Elle définira également l'autodidacte « comme un détenteur de capital culturel dépourvu de certification scolaire […]. » (Poliak, ibid., p. 34).

Georges Le Meur : L'autodidaxie est une « démarche formative et/ou éducative non soumise à un tiers. Elle est librement décidée et dirigée complètement par l'acteur social lui-même. Il se forme sans confier à un intermédiaire éducatif aucune des responsabilités de ses apprentissages. Donc de fait apparaît nettement l'absence d'hégémonie d'une autorité pédagogique extérieure. L'autodidaxie exclut l'idée d'une institution dominatrice mais se réserve quelquefois des possibilités d'en tirer parti pour des moments et des projets particuliers. […] l'autodidaxie se révèle un mode d'apprentissage existentiel ou cognitif dans lequel le sujet social apprenant conserve toute la responsabilité sur son action formative. » (Le Meur, 1998, p. 154).

Nicole Anne Tremblay : Lors de sa thèse de doctorat, en 1981, la québécoise Nicole Anne Tremblay avait recensé les différents travaux existants sur l'étude de l'autonomie dans l'apprentissage. Ainsi, un autodidacte était un individu qui avait une autonomie totale dans les

quatre dimensions de l'apprentissage suivantes : le contenu, les objectifs, la démarche et les ressources. (Tremblay, 2003, p. 69). En 1986, N. A. Tremblay définissait l'autodidacte comme « une personne qui apprend des choses par elle-même. » (Tremblay, 1986, pp. 45-46). Quelques années plus tard, en 2003, elle donnera la définition suivante du concept d'autodidaxie : « Un processus heuristique de production de connaissances viables et pertinentes qui se développent au gré des déterminismes réciproques de l'individu et de son environnement et s'« autorégule » grâce aux capacités de métaapprentissage de l'individu impliqué. » (Tremblay, 2003, p. 112). D'une façon plus simple, N. A. Tremblay entend l'autodidaxie comme « compétence personnelle à résoudre les problèmes rencontrés dans l'exercice de ses fonctions de citoyen, de travailleur ou de personne en devenir constant. » (Tremblay, ibid., p. 34).

Willem Frijhoff : Dans un hors-série de la revue *Histoire de l'Education*, Willem Frijhoff, universitaire néerlandais, définit l'autodidacte comme « une personne qui a suivi jusqu'à son terme un chemin culturel différent, autonome, sans pour autant en pâtir dans sa socialisation et sa conscience de soi. » (Frijhoff, 1996, p. 6).

Hélène Bézille : « Le terme désigne littéralement l'action qui consiste à s'instruire sans maître. Aujourd'hui, les chercheurs utilisent ce terme dans un sens plus précis pour désigner une certaine manière de se former, de façon informelle, seul, en groupe ou en réseau, en dehors des institutions éducatives, qui n'est pas guidée ni structurée de façon externe par des programmes, et n'a pas pour finalité de donner lieu à un diplôme. C'est une manière de se former aussi bien à travers les ressources de l'expérience et de l'action, que dans le recours à des savoirs déjà constitués. Cette définition n'exclut pas que l'autodidaxie soit utilisée de façon « souterraine » à l'intérieur même des institutions éducatives et de formation. » (Bézille, 2003, p. 190).

Philippe Carré : Il ne donne pas une définition précise de l'autodidaxie puisque pour cet auteur l'autodidaxie renvoie à un courant de l'autoformation. Il donne cependant un critère essentiel qui permet de dire si une situation relève ou non de l'autodidaxie. « Le critère d'identification repose sur le fait d'apprendre en dehors de tout lien avec les institutions et agents éducatifs formels. » (Carré, 1994, Réed 2005, p. 107).

Bénigno Cacérès (1916-1991) : Cofondateur du mouvement *Peuple et Culture*, ce simple charpentier, ayant quitté l'école à 12 ans, deviendra formateur, écrivain et obtiendra un doctorat à l'âge de 62 ans. Il est devenu une figure classique de l'autodidacte par excellence. Son livre, *Regards neufs sur les autodidactes*, publié en 1960, contient d'abondants témoignages d'ouvriers autodidactes écrivains. Dans son livre, B. Cacérès constate que l'autodidacte se révèle généralement vers 25 ans, « à l'âge où la vie se charge de lui faire regretter le manque d'instruction. » (Cacérès, 1960, p. 8). Chez cet auteur, l'autodidaxie « exprime seulement une condition de vie commune à un certain nombre d'hommes qui se sont formés seuls. » (Cacérès, ibid. p. 5). À travers les témoignages, B. Cacérès dresse un panel des raisons qui poussent l'autodidacte à combler son manque de formation intellectuelle, à se cultiver : « le désir de ne pas se sentir humilié, le sentiment d'infériorité, le

désir de défendre sa classe, de lutter contre l'injustice, d'être efficace, de mieux servir un idéal, d'être à la hauteur des responsabilités acceptées. On ne saurait oublier aussi le rôle joué par la femme, plus « cultivée », que l'on voudrait conquérir […]. » (Cacérès, ibid., pp. 8-9).

Christian Verrier : En parallèle à son activité professionnelle de cheminot roulant à la SNCF, Christian Verrier reprendra des études en sciences de l'éducation. Ayant quitté l'école en classe de BEPC, il obtiendra son doctorat en 1997. Il deviendra un spécialiste de l'autodidaxie qu'il définira de cette façon : « L'autodidaxie est un auto-apprentissage volontaire - quel que soit le niveau scolaire antérieur de l'apprenant - s'effectuant hors de tout cadre hétéroformatif organisé, en ayant éventuellement et ponctuellement recours à une personne-ressource. » (Verrier, 1999, p. 83).

Ce petit tour d'horizon des différentes définitions permet effectivement de mettre en évidence le caractère polysémique du terme *autodidaxie*. La diversité des conceptions s'est définie au fil du temps en regard de cadres théoriques et pratiques fort variés. Selon l'approche spécifique des auteurs (psychosociologique, sociologique, historique…) chacun va mettre l'accent soit sur l'individu, soit sur la démarche ou encore sur le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage. Les définitions de Nicole Tremblay, d'Hélène Bézille et de Christian Verrier, prennent en compte plusieurs approches.

Que doit-on retenir de ces différentes définitions. Si l'on se centre sur l'individu, l'autodidacte est au cœur de sa formation. Il en est le principal auteur et acteur. Il prend en main sa propre formation. On dit alors que le sujet s'approprie son pouvoir de formation.

Si on prend en compte cette fois-ci la démarche, on peut dire que l'autodidacte est un individu qui apprend seul. Mais attention, soulignons le fait qu'apprendre seul, ne signifie nullement apprendre tout seul, sans aucune aide, ou comme on le dit trop souvent *sans maître*. La solitude autodidactique est à relativiser car elle semble pratiquement impossible, surtout à notre époque. G. Le Meur précise que les autodidactes « ne fonctionnent pas du tout en solitaires. Ils utilisent une multitude de médiateurs pour découvrir les savoirs indispensables à leur progression. » (Le Meur, 1998, p. 114). Pour réaliser cette thèse, il m'a fallu faire preuve d'autodidaxie. Lorsque je recherche une information, j'utilise différentes ressources comme des livres, Internet ou je demande aide et assistance auprès de personnes compétentes, comme ma directrice de thèse. J'apprends par moi-même, certes, mais pas tout seul. « Lire un livre implique que le livre ait été écrit par quelqu'un. » (Gabilliet & Montbron, 1998, p. 45). On trouve effectivement dans notre environnement une myriade de sources diverses d'informations pour apprendre. L'autodidacte est alors celui qui est capable de s'auto-informer et les trois pôles de la formation définis par G. Pineau deviennent alors trois pôles disponibles d'informations. La frontière de l'autodidacte, comme le rappelle G. Le Meur, n'est plus dans celui qui s'instruit seul, sans maître mais « ce sont les choix et liberté de l'apprenant qui constituent la « frontière ». » (Le Meur, 1995, p. 114).

Ce qui permet de nous emmener directement sur le versant du contexte. Ainsi un individu qui décide de suivre délibérément un cours ou effectuer une recherche libre dans

celui-ci peut se considérer autodidacte. Ce n'est pas le fait d'être ou non dans un cadre formel qui détermine ou non l'autodidaxie. Si tel était le cas, on ne parlerait pas d'autodidaxie avant les lois de Jules Ferry de 1881-1882 puisque l'instruction généralisée n'était pas obligatoire. C'est simplement le fait d'être son propre maître.

2.2.5 Les représentations de l'autodidacte

La figure de l'autodidacte évolue au fil du temps. Entre l'ouvrier du XIXe siècle qui n'a pas la possibilité de poursuivre ses études et qui se transforme en autodidacte pour essayer de compenser ses déficits économiques et culturels, en quête d'une promotion ou d'un statut social et l'autodidacte d'aujourd'hui qui se sent obligé de s'adapter en permanence pour être toujours plus performant au risque d'être exclu, les raisons et les moyens ne sont plus les mêmes.

Malgré cette évolution, l'autodidacte exerce toujours une sorte de fascination et suscite dans l'imaginaire collectif une sorte de mythification. L'image solitaire de l'autodidacte qui apprend tout seul, sans aucune aide extérieure quelconque, allant même jusqu'à la refuser ou la nier est assez révélatrice et tient du fantasme, voire du pathologique comme le cas suivant de Félix, présenté par R. Kaes : « Je me suis formé tout seul. Je ne dois rien à mes parents, absolument rien, ni à l'école, ni à personne. On ne peut d'ailleurs compter que sur soi pour se former, tout vient de soi. Les autres n'ont rien à voir là dedans… » (Kaës, Anzieu & Thomas, 1975, Réed 1997, p. 9). Dans cet extrait de l'idéal autodidactique de Félix, les idées des autres risquent de le déformer ou de l'empoisonner. Il veut être le maître absolu de sa vie et de sa destinée. Le salut, il ne le doit que par son seul effort. L'avantage est de s'en prendre uniquement à soi en cas de déception.

Cette image de l'autodidacte solitaire est naturellement fausse. Il n'est jamais seul pour apprendre. On peut éventuellement parler d'une solitude somme toute relative. Au XVIIIe siècle, l'autodidacte a déjà un dispositif d'accompagnement impressionnant. Il s'est constitué un véritable réseau. Dans son étude sur *L'autodidaxie ordinaire à Neuchâtel* (Frijhoff, 1996, pp. 65-110), Pierre Caspard dresse une liste tout à fait impressionnante du dispositif entourant l'autodidacte neuchâtelois du XVIIIe siècle. En se basant sur des sources majeures, telles que des correspondances familiales, des journaux, des autobiographies et autres écrits, P. Caspard constate que l'autodidaxie s'inscrit toujours dans un certain contexte et l'autodidacte recourt à des médiations et des médiateurs : « l'éducation et l'instruction familiales, dans leurs différentes variantes : paternelle, maternelle et mutuelle ; les leçons particulières, susceptibles d'être données par une infinité de personnages aux statuts les plus divers, du pasteur au maître de danse en passant par le notaire, la veuve instruite ou l'Allemand(e) de passage ; les écoles communales, temporaires ou permanentes, prolongées par les cours du soir ou les écoles du dimanche ; les catéchismes et offices religieux ; l'apprentissage, formalisé ou non par un acte notarié ; les diverses formes de mise en pension, incluant une dose plus ou moins forte d'instruction ; l'enseignement offert par le collège de la ville de Neuchâtel, les pensionnats ou les instituts, neuchâtelois ou étrangers ; les échanges de

services éducatifs, enfin, qui peuvent prendre la forme de syndicats de pères de familles enseignant leurs enfants à tour de rôle, d'échanges linguistiques, de troc de leçons contre des prestations diverses : hébergement, travaux de ménage ou de garde d'enfant, autres leçons... » (Frijhoff, ibid., p. 98).

La principauté de Neuchâtel était bien connue pour ses paysans qui apprenaient sans maître, en dehors des systèmes de formation institutionnalisés. Jean-Jacques Rousseau fait l'éloge de l'autodidaxie neuchâteloise dans sa *Lettre à d'Alembert* : « Je me souviens d'avoir vu dans ma jeunesse [en 1730, il avait 18 ans], aux environs de Neufchâtel, un spectacle assez agréable et peut-être unique sur la terre […]. Ces heureux paysans, tous à leur aise […] cultivent avec tout le soin possible des biens dont le produit est pour eux, et emploient le loisir que cette culture leur laisse à faire mille ouvrages de leurs mains […]. Jamais menuisier, serrurier, vitrier, tourneur de profession, n'entra dans le pays, tous le sont pour eux-mêmes […]. Ils ont des livres utiles et sont passablement instruits ; ils raisonnent sensément de toutes choses, et de plusieurs avec esprit. […] Vous prendriez le poêle d'un paysan pour un atelier de mécanique et pour un cabinet de physique expérimentale. Tous savent un peu dessiner, peindre, chiffrer ; la plupart jouent de la flûte ; plusieurs ont un peu de musique et chantent juste. Ces arts ne leur sont point enseignés par des maîtres, mais leur passent, pour ainsi dire, par tradition. De ceux que j'ai vus savoir la musique, l'un me disoit [disait] l'avoir apprise de son père, un autre de sa tante, un autre de son cousin ; quelques-uns croyoient [croyaient] l'avoir toujours sue. » (Rousseau J.-J., 1758, Réed. 1896, pp. 93-95).

Au plus profond de soi, chacun aspire et s'identifie à cet idéal type. Qui ne rêve de devenir cet autodidacte, conquérant solitaire du savoir, maître de sa propre formation, capable de s'instruire loin de toute institution, avide d'espace et de liberté ? C'est un être qui force l'admiration de tous. Chacun peut facilement s'identifier à ce héros combattif, volontaire, autonome, avide de savoirs et épris de liberté. *Autodidacte* est un terme fortement chargé symboliquement et idéologiquement. Il fait partie de l'imaginaire collectif, il renvoie à tout un panel d'images très évocatrices allant du guerrier au naufragé et passant par des mythes tels Prométhée, le Saint Graal et le Phénix. « Le mythe du Phénix est sans doute la transposition la plus significative de ces fantasmes d'autoformation. Oiseau rare et somptueux, le phénix n'a pas de parents, il ne naît pas d'une copulation. Il est son propre père et sa propre mère, et, comme le dieu égyptien Rah, se crée lui-même de son propre corps, il procède de lui-même à son engendrement. Cet oiseau ne se nourrit pas : il porte en lui-même ses propres ressources. » (Kaës, Anzieu & Thomas, 1975, Réed 1997, p. 15). Contrairement à l'institution éducative qui enferme et donne une vision étriquée, l'autodidaxie ouvre sur une immensité de possibles au croisement de l'individuel, du social et du sacré. La quête de l'autodidacte est l'omniscience. Par ce chemin il tend à se rapprocher du divin.

Si je réfléchis ou demande dans mon entourage proche, familial et professionnel ce qui caractérise pour eux l'autodidacte, tout un panel de mots, gravitant autour de l'autodirection et de l'intentionnalité, est donné. On pourrait d'emblée considérer l'autodidacte comme un individu :

- qui apprend seul, isolé
- hors de l'école, en rupture avec l'école, qui rejette l'école, anticonformiste
- qui apprend surtout des savoirs utiles
- qui a besoin de décider seul et d'apprendre lui-même ce dont il a envie
- enthousiaste, passionné
- qui a soif de connaissances, qui a une boulimie de savoirs
- qui a une vision claire des buts à atteindre, qui a un projet personnel
- qui veut prendre en charge sa formation en totalité
- orienté vers l'action, l'expérience
- autonome, perspicace, tenace, réflexif
- qui a l'esprit d'observation
- qui possède des talents d'imitateur
- qui accorde une importance indéniable à la valeur travail
- qui utilise des outils spécifiques, des réseaux

L'étude de vidéos portant sur les autodidactes en allant sur Youtube permet de repérer les mêmes invariants. Les caractéristiques des autodidactes interviewés sont relativement similaires :

Personnes	**Caractéristiques**	**Liens** (consultés le 17/7/12)
Christophe Durand	- a quitté tôt l'école, 14 ans, pour se lancer dans la coiffure - s'intéresse à plein de choses - capacité d'adaptation - curieux, intuitif, moteur - orthographe défaillante - prend des risques - pas de limites dans les idées - aime les challenges, les défis - apprend en permanence - rebondit et s'investit très vite - vit ses passions	*Les autodidactes (2006)* : http://www.youtube.com/watch?v=0ky_jd2_9i0
Depuis 1989, les *Victoires des autodidactes* honorent les entrepreneurs qui se sont construits eux-mêmes et qui réussissent dans les affaires	- faiblement diplômés, peu de bagages - volonté, désir, passion, travail - apprendre sur le tas des choses - commet des erreurs - anticonformiste - met plus de temps à apprendre - tenace, combattif - croit en ce qu'il fait - toujours en mouvement	*Victoire des Autodidactes 2009 : Philippe Baron* : http://www.youtube.com/watch?v=G6H4kjnTXQ4 *20ème édition des victoires des autodidactes (2010) :* http://www.youtube.com/watch?v=02u0zkJuQq4 *Autodidacte : est-ce un atout ?* (2011) : http://www.youtube.com/watch?v=TsZCFZhB39I&feature=related *Lille : Les autodidactes récompensés (2011) :* http://www.youtube.com/watch?v=b7najFJBzm4
Jean Faivre	- grande mobilité - grande passion pour le métier - savoir encadrer une équipe - autonome	*Un autodidacte de l'hôtellerie* : http://www.youtube.com/watch?v=r673Eh6Oq9w
Johanny Bert	- apprend par l'expérience - parcours scolaire pas très bon - le relationnel avec les *profs* est important - travaille à l'intuition, selon ses envies - réussite rapide	*Un autodidacte à la direction du CDN de Montluçon* : http://www.youtube.com/watch?v=EQJ7qmzUB0s
Maxime Dangles	- apprend seul grâce à un environnement riche (mère, copains, internet) - passionné	*Autodidacte passionné du mix et de la production :* http://www.youtube.com/watch?v=beQmc3qyEQY

Nicole Anne Tremblay a effectué une analyse plus poussée des éléments caractéristiques des démarches d'autodidactes à partir de leurs récits de vie. Elle dégage de celle-ci les cinq éléments suivants :
« - les démarches sont aléatoires et heuristiques, évoluant sans *a priori* (concept de stochastique qui met en évidence l'aspect créatif du processus) ;
- l'individu et le milieu constituent des déterminismes réciproques (concept de cadre organisateur qui rappelle le rôle de l'environnement) ;
- les individus se tissent un réseau de ressources pertinentes (concept de « réseautage » qui met en évidence la réciprocité éducative) ;
- la pratique fait émerger les savoirs implicites contenus dans l'action (concept de « praxis » qui renvoie aux savoirs d'action) ;
- les individus connaissent les règles qui régissent leur manière unique d'apprendre (concept de métaapprentissage qui met en évidence la fonction autorégulatrice liée à l'apprentissage autodidactique). » (Tremblay, 2003, p. 111).

Comme on le constate, l'autodidaxie n'a en rien disparu. Les médias s'en emparent régulièrement pour mettre sur le devant de la scène des autodidactes. La plupart sont présentés comme des individus ayant quitté rapidement l'école, peu diplômés ou sans aucun diplôme. Cette approche rapide montre que l'autodidaxie touche la plupart des domaines. Il en reste de nombreux qui mériteraient d'être explorés. Le Rap, par exemple, est assez friand du terme autodidacte dans les chansons. On peut citer Salif : *Autodidacte feat Edwidge* (2009) ; Liberty : *Autodidacte* (2009) ; TibShow : *Chroniques d'un Autodidacte* (2011), Pih Poh : *Autodidacte* (2011).

« Personne m'a aidé à m'reconstruire
J'ai toujours su c'ke j'voulais devenir
Je n'ai compté que sur moi-même pour m'en sortir
Personne, je ne dois rien à personne
Je n'ai confiance en personne
Sauf en ma propre personne[60] »

Les spécialistes de l'autodidaxie ont défini, à travers leurs recherches, une typologie des autodidactes. Ils les ont regroupés en différentes catégories. Nous allons passer en revue les différents regroupements proposés, par ordre chronologique et à la fin un tableau synthétisera l'ensemble :

Le sociologue Pierre Bourdieu (1979) distingue deux styles d'autodidactes. Il y a d'un côté l'autodidacte *ancien style* qui « se définissait fondamentalement par une révérence à l'égard de la culture qui était l'effet d'une exclusion à la fois brutale et précoce et qui conduisait à une dévotion exaltée et mal orientée, donc vouée à être perçue par les tenants de la culture légitime comme une sorte d'hommage caricatural. Chez ces « primaires » qui cherchent dans une autodidaxie foncièrement orthodoxe une manière de continuer par leurs

[60] Refrain de la chanson *Autodidacte feat Edwidge*, du rappeur français Salif, extrait de l'album *Curriculum Vital*, septembre 2009.

propres moyens une trajectoire brutalement interrompue, tout le rapport à la culture légitime et aux autorités détentrices de l'autorité sur cette culture reste marqué par le fait qu'ils ont été exclus par un système capable d'imposer aux exclus la reconnaissance de leur propre exclusion. » (Bourdieu, 1979, pp. 91-92). De l'autre côté, se trouvent les autodidactes *nouveau style* qui « se sont souvent maintenus dans le système scolaire jusqu'à un niveau relativement élevé et ont acquis au cours de cette longue fréquentation mal récompensée un rapport à la fois « affranchi » et désabusé, familier et désenchanté avec la culture légitime qui n'a rien de commun avec la révérence lointaine de l'ancien autodidacte, bien qu'il conduise à des investissements tout aussi intenses et passionnés, mais placés sur de tout autres terrains, la bande dessinée ou le jazz, domaines abandonnés ou dédaignés par l'univers scolaire plutôt que l'histoire ou l'astronomie, la psychologie (voire la para-psychologie) ou l'écologie plutôt que l'archéologie ou la géologie. » (Bourdieu, ibid., p. 92).

Précédemment, on a vu que l'UNESCO (1979) définissait deux formes d'autodidaxie : une autodidaxie *aristocratique* et une autre qualifiée de *prolétarienne*. La première étant reconnue car légitimée par un diplôme, un titre, tandis que la seconde sera considérée comme illégitime, profane et sera même ridiculisée par l'institution éducative. Les savoirs acquis dans ce cas le sont par des voies autres que les voies scolaires.

Gaston Pineau (1983, p. 58) s'inspirant des travaux de l'UNESCO définit pour sa part l'autodidaxie en deux conceptions opposées : *autodidaxie choisie* ou *autodidaxie forcée*. La première renvoie à *l'autodidaxie aristocratique*, constituée d'autodidactes *de luxe* qui ont une bonne formation initiale et qui vont se consacrer à l'apprentissage d'un hobby, d'un loisir et la seconde conception renvoie aux exclus, à *l'autodidaxie prolétarienne*, pour qui l'autodidaxie est une nécessité, une condition de survie. Ces derniers ont une formation initiale minime et pour s'en sortir économiquement et culturellement, ils doivent tout apprendre par eux-mêmes. Ils ont été pendant longtemps peu reconnus par les institutions éducatives et ont pu même être sujets à la risée.

Nicole Tremblay (1986) définit pour sa part trois catégories d'autodidactes. La première regroupe les autodidactes *en transit*. Ce sont des autodidactes plutôt occasionnels et leur autodidaxie répond essentiellement à des besoins personnels ou professionnels. Cette période peut s'arrêter une fois leur besoin satisfait. La seconde catégorie regroupe l'autodidaxie *par carence*. Ces personnes deviennent autodidactes par défaut car ils n'ont pas d'autres choix possibles « étant donné la nouveauté de leur sujet d'étude ou l'impossibilité […] de se joindre à une activité éducative […]. » (Tremblay, 1986, p. 7). On peut trouver dans cette seconde catégorie des handicapés. La dernière catégorie regroupe *les amateurs*. Ce sont des individus qui « privilégient ce mode d'apprentissage à tout autre afin de satisfaire leur intérêt ou leur curiosité dans un domaine donné […]. » (Tremblay, ibid., p. 8). Le terme d'amateur ne signifie en rien que leur savoir est superficiel. Bien au contraire, « la profondeur de leur intérêt les hisse souvent au rang d'expert dans un domaine donné […]. » (Tremblay, ibid.).

La sociologue Claude F. Poliak (1992), dans son enquête sur les étudiants non bacheliers inscrits à l'université en sciences sociales, définit deux catégories d'autodidactes : les *vrais* et les *faux*. « Le principe de l'opposition en "vrais" et "faux" autodidactes repose d'abord sur "l'interruption scolaire" (de plus ou moins grande amplitude), qui correspond, à quelques exceptions près, à la non fréquentation du second cycle long de l'enseignement secondaire. » (Poliak, 1992, p. 48). Cette chercheuse tiendra compte également de la classe sociale d'appartenance et du niveau de ressources. « On considérera ainsi comme "faux" autodidacte un "sortant" en classe de seconde dont le père est professeur (les deux parents sont détenteurs du baccalauréat ; il est fils unique) et comme "vrai" autodidacte un "sortant" en classe de seconde dont le père est ouvrier (les deux parents n'ont aucun diplôme, la famille se compose de cinq enfants). » (Poliak, ibid., p. 49). Ainsi le "vrai" autodidacte sera considéré comme un jeune de classe populaire ayant interrompu sa scolarité précocement et qui reprendra, seul, quelques années plus tard ses études. Claude F. Poliak, dans sa recherche, va s'intéresser à ces "vrais" autodidactes qui vont accéder à l'enseignement supérieur.

Willem Frijhoff (1996) qui étudie l'autodidaxie du XVIe au XIXe siècle retient particulièrement trois figures types d'autodidactes : le *bricoleur*, le *polygraphe* et *l'illettré éclairé*. Cet historien définit le *bricoleur* comme un « autodidacte qui s'est acquis lui-même un certain savoir livresque sans bien savoir s'en servir, ou, s'il sait s'en servir, sans bien saisir l'impact ou l'utilité. » (Frijhoff, 1996, p. 21). Il donne l'exemple d'un cardeur de laine qui construisit dans sa chambre à coucher un planétarium qui fonctionne toujours ou « les « paysans-professeurs », simples exploitants agricoles auto-instruits qui construisaient eux-mêmes à grands frais des télescopes, des lunettes et d'autres appareils sophistiqués. » (Frijhoff, ibid., p. 22). L'éloignement des institutions de formation va souvent forcer, pousser les individus à l'autodidaxie. On trouve aussi pléthores d'autodidactes chez les inventeurs.

Le deuxième type d'autodidacte, le *polygraphe*, est celui qui possède beaucoup de connaissances mais qui ne sait pas les hiérarchiser. « Au lieu de hiérarchiser les connaissances, il les juxtapose, horizontalement. N'ayant pas d'étalon à sa disposition, il est incapable de choisir. » (Frijhoff, ibid., p. 23). L'auteur cite en exemple le bénédictin Henri Leclercq, compilateur du dictionnaire d'archéologie chrétienne et de liturgie.

La dernière figure de l'autodidacte est *l'illettré éclairé*. C'est une personne qui « sait, en effet par science infuse, donc sans avoir appris activement et de façon autonome. Il sait d'ailleurs mieux que les lettrés et son savoir ne s'oppose point à la science terrestre. » (Frijhoff, ibid., p. 24). C'est un savoir acquis par illumination, par science infuse. Il n'y a pas à proprement parlé apprentissage mais compréhension. On est ici plutôt dans le registre du divin et on trouve de nombreux exemples de tels autodidactes dans les écrits religieux.

Plus proche de nous, Hélène Bézille (2003), explore cette figure de l'autodidacte telle qu'elle apparaît dans la littérature. Ces écrits forment des sources suffisamment fiables sur lesquelles s'appuyer. On peut citer pêle-mêle les romans, les journaux intimes, les mémoires, les sermons funèbres… La littérature a contribué à fixer dans l'imaginaire social un certain

nombre de représentations. H. Bézille fait émerger deux figures emblématiques de l'autodidacte : *positive* et *négative*.

La première renvoie à une représentation positive ou une figure valorisée de l'autodidacte. L'autodidacte ne doit sa réussite qu'à lui lui-même, à sa force et sa détermination. C'est une figure emblématique. Il fait l'admiration de son entourage par son courage, sa ténacité, ses efforts et son autonomie L'autodidacte est ainsi valorisé, lui qui ne savait rien, qui n'est pas allé à l'école. C'est la culture du *self-made-man*, c'est-à-dire un « homme qui ne doit sa réussite matérielle et sociale qu'à lui-même. » (Dictionnaire *Le Petit Robert*, 2012, p. 2344). Dans l'imaginaire social, l'image de cet autodidacte est très forte, il est un véritable héros. Il est celui qui a réussi, seul. Il peut occuper une place sociale plus élevée et accéder à une autre classe sociale que son milieu d'origine. L'autodidacte a réussi une rupture dans sa destinée sociale. C'est souvent de cette manière que les médias véhiculent l'image de l'autodidacte. *Martin Eden*, un roman de Jack London est à ranger dans cette catégorie. Ici Martin, par amour de Ruth, va utiliser l'autodidaxie comme moyen de promotion ou ascension sociale. « Le récit décrit la souffrance de celui qui abandonne les valeurs propres à son milieu d'origine pour accéder à la culture de celle dont il veut épouser le milieu et les valeurs. » (Bézille, 2006, p. 103). Martin Eden, simple marin sans instruction, à force de courage, d'efforts, de persévérance et de privations, va devenir un écrivain célèbre. Mais malgré sa réussite, Martin, finira par se donner la mort et « […] dès cet instant, il cessa de savoir. » (London, 1908, Réed. 1972, p. 398).

A l'opposé, l'autodidacte renvoie à une représentation négative ou une figure disqualifiée de l'autodidacte. Malgré tous ses efforts, les savoirs de l'autodidacte ne sont pas reconnus. Il n'est pas allé dans une grande école et il n'a pas le diplôme requis pour être reconnu par ses pairs, détenteurs officiels du savoir. Ces autodidactes « sont souvent qualifiés d'amateurs en ce sens que la profondeur de leur intérêt les hisse souvent au rang d'expert dans un domaine donné bien qu'ils n'aient pas acquis les savoirs ou leur expérience par des voies conventionnelles. » (Tremblay, 1986, p. 8). La légitimation du savoir individuel pose problème aux institutions formelles. L'autodidacte représente un véritable danger pour les institutions en place. La reconnaissance de l'autodidaxie sonnerait la fin de l'organisation actuelle de notre système éducatif. L'autodidacte dérange car il remet en question les structures existantes et la place même de l'enseignant. L'autodidacte semble affirmer que « le maître ne serait plus indispensable […]. » (Verrier, 1999, p. 201).

Bouvard et Pécuchet, un roman de Flaubert est un bon exemple de cette représentation négative. H. Bézille nous rappelle l'histoire et décrit les personnages. « […] l'aventure a pour point de départ leur installation à la campagne (ils sont tous deux parisiens). L'adaptation de *Bouvard et Pécuchet* à ce nouveau mode de vie et aux activités liées au monde rural passe par un auto-apprentissage minutieusement décrit par Flaubert. C'est l'occasion pour l'auteur de camper une caricature de l'homme ordinaire dans sa prétention à accéder par sa volonté et ses propres moyens à des compétences […] qui sont celles des vrais professionnels. Leur entreprise sera finalement vouée à l'échec. » (Bézille, 2006, p. 102).

Le tableau suivant résume toutes les approches :

Typologie des autodidactes

Auteurs	Année	Nombre de catégories	Nom
Bourdieu	1979	2	- autodidacte ancien style - autodidacte nouveau style
UNESCO	1979	2	- autodidaxie aristocratique - autodidaxie prolétarienne
Pineau	1983	2	- autodidaxie choisie - autodidaxie forcée
Tremblay	1986	3	- autodidactes en transit - autodidactes par carence - autodidactes amateurs
Poliak	1992	2	- les vrais - les faux
Frijhoff	1996	3	- le bricoleur - le polygraphe - l'illettré
Bézille	2003	2	- figure positive - figure négative

Dans un autre registre littéraire, le mot autodidacte peut même servir d'insulte, tant le savoir informel acquis seul n'est pas reconnu. Et s'il l'est, il sera considéré de toute façon beaucoup moins performant qu'un apprentissage formel. C'est ainsi que le capitaine Haddock s'en prend à un chauffard qui a failli le renverser :

Chaque spécialiste s'est penché sur la figure de l'autodidacte et nous avons actuellement tout un cortège de points de vue : ethnographique, historique, psychanalytique, psychologique, sociologique… Il n'y a pas une seule représentation commune. Chacun adoptant ses propres critères pour définir que telle personne est autodidacte. Ainsi, on a utilisé toute une gamme de terminologie comme l'autodidaxie *pure* chez G. Pineau, *intégrale* chez P. Carré, ou encore *indépendante* chez G. Le Meur, pour désigner la démarche éducative de celui qui s'est instruit sans maître. G. Le Meur nomme ces autodidactes des « sujets d'exception » (Le Meur, 1993, p. 37). Selon le degré d'autonomie ou d'accompagnement, la terminologie va encore se diversifier à foison. Ainsi Joffre Dumazedier (1993, pp. 13-14), parlant de l'autoformation, reprend le terme *indépendante* pour désigner celui qui se forme en dehors des institutions éducatives et va ensuite utiliser les déclinaisons *orientée*, *guidée* et *dirigée*. On voit bien la graduation et la marge de manœuvre qui se réduisent au fur et à mesure.

Cependant au-delà de ce foisonnement, tend à se dégager une certaine généralité, résumée par Pascal Cyrot : « Nous pouvons affirmer que l'autodidacte est un sujet social apprenant dont les apprentissages sont majoritairement caractérisés par leur autodidaxie. Il n'est donc plus, à nos yeux, une catégorie sociologique, mais seulement un sujet caractérisé par ses moments d'auto-apprentissage, par ses épisodes autodidactiques. » (Cyrot, 2006, pp. 184-185). Ces moments particuliers ont été étudiés par Gaston Pineau (1983) qui précise que l'autodidacte exerce essentiellement ses apprentissages dans le creux de ses activités quotidiennes ou pendant la nuit.

2.3 CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

L'autodidaxie oscille entre des conceptions humanistes et utilitaristes, entre répondre aux besoins fondamentaux de tout être humain et répondre aux besoins économiques. Personnellement, je prône en priorité les visées humanistes en développant à travers l'autogestion pédagogique, cette posture autodidacte. Il me semble primordial que l'humain soit au cœur du processus d'autodidaxie sans développer outre mesure la conception entrepreneuriale du modèle éducatif mais sans l'omettre. L'autodidaxie est un modèle éducatif pour tous et surtout pour ceux qui n'ont pas ou peu accès aux savoirs. « L'explosion des savoirs crée de nouvelles dimensions entre ceux qui y ont accès et les exclus. » (Courtois & Pineau, 1991, p. 70).

L'autodidaxie contemporaine n'a cependant plus grand chose à voir avec celle des ouvriers du XIXe siècle. Le savoir ne se puise plus trop dans les livres. De nouveaux outils, plus performants existent. Internet en est un bel exemple. Il permet un accès considérable à toutes sortes de savoirs, à tout moment du jour et de la nuit. L'autodidacte n'est plus dépendant des horaires restreints d'une bibliothèque. Les réseaux sociaux se sont élargis et on échange avec des personnes d'horizons divers, situées à l'autre bout de la planète. Il serait d'ailleurs plus juste de parler d'hétérodidaxie que d'autodidaxie.

Pendant longtemps les analyses ne se sont intéressées qu'à l'autodidaxie des adultes. Les travaux de Condorcet marquent un moment important du rôle de l'institution scolaire. Condorcet a été le premier à promouvoir cette forme d'apprentissage dès l'école. Il aura fallu cependant attendre plusieurs siècles pour que son projet prenne forme et voir éclore, ici et là, des expériences innovantes en milieu scolaire. Celles-ci, peu nombreuses, ne sont malheureusement que le fruit d'enseignants courageux remettant en cause le système éducatif. Le modèle classique d'enseignement, basé sur la transmission des savoirs n'est plus adapté à notre société hypermoderne qui demande une constante réactualisation de nos connaissances et réclame des réponses efficientes aux besoins de la jeunesse actuelle. Dans ce contexte tout particulier, le développement d'une posture autodidacte en milieu scolaire, tel que Condorcet le préconisait déjà, conserve toute son actualité et sa pertinence mais il faut aller encore plus loin.

Le système éducatif actuel est basé sur un rapport hiérarchique et les relations sont déséquilibrées. Elles sont centrées sur le pouvoir et la dépendance. Un peu à l'instar du médecin et du patient. Lorsque l'on a un problème de santé, on va voir généralement un

médecin. Les médecins sont censés savoir des choses que l'on ne sait pas. Ils sont les experts et l'on a le sentiment que notre santé repose entre leurs mains. On a ainsi une relation déséquilibrée. Le fait de définir la relation en termes d'un qui a plus de connaissances et de compréhension que l'autre suggère que l'on ait besoin d'un médecin pour recevoir quelque chose que l'on n'a pas et que l'on ne peut se donner à soi-même. Le rapport enseignant/enseigné est similaire. L'enseignant est censé savoir quelque chose que l'autre ne sait pas ou n'a pas. Aider une personne ne consiste pas à donner quelque chose qui manque à quelqu'un. La notion *quelqu'un qui manque de quelque chose* est préjudiciable. Aider une personne consiste à lui faire prendre conscience de sa propre souveraineté et de son aptitude à trouver la réponse, le savoir. L'enseignant souhaitant développer une pédagogie favorisant une posture autodidacte doit plutôt se faire petit que grand. Il ne doit pas suggérer que quelqu'un de petit et de dépendant a besoin de lui. Il ne doit pas se présenter comme une autorité mais comme celui qui va rendre l'autre conscient de ses propres possibilités à aller chercher le savoir par lui-même. C'est tout le contraire du contexte d'apprentissage actuel qui laisse croire aux apprenants qu'ils ne peuvent apprendre seuls et qu'ils ont besoin de l'enseignant.

Pour développer une posture autodidacte, j'ai fait le choix d'utiliser une pédagogie particulière : l'autogestion. De par ses valeurs, son histoire et sa souplesse, cette pédagogie me semble bien adaptée au but recherché. L'autogestion est alors conçue comme un dispositif pédagogique d'aide à l'autodidaxie concrétisant les orientations de Condorcet. Formulée autrement, l'autodidaxie est vue comme un mode d'apprentissage autogéré. Cette pédagogie autodidactique va chercher à développer chez l'apprenant un certain nombre d'aptitudes comme :

- le désir d'apprendre ;
- l'autonomie ;
- le travail coopératif ;
- l'utilisation de ressources diverses.

Pour atteindre ces compétences, l'autodidaxie nécessite un accompagnement. Celui-ci peut être mené par l'enseignant et par la mise en place d'un certain nombre de dispositifs. La troisième partie qui va suivre relate diverses expériences visant à développer chez des jeunes en difficulté et en échec scolaire, de SEGPA, cette aptitude et cette posture à l'autodidaxie. Si des jeunes en rupture scolaire, rejetant même parfois le système, sont capables d'*apprendre à apprendre,* tout autre jeune le sera également. Je souligne par là le fait que de nombreuses innovations voient souvent le jour avec un public scolaire particulier et s'arrêtent là. Dommage que les jeunes de classes ordinaires n'en tirent pas bénéfice. Gageons que l'autodidaxie pourra constituer une solution à certains problèmes de notre système éducatif.

Les innovations atteignent souvent des limites. Pour l'instant, dans notre collège, les élèves n'ont pas le libre choix de venir ou non en cours. Certains le font d'une façon informelle mais cela s'appelle tout bonnement de l'absentéisme. Pendant mes études en animation socio-culturelle à Lille, le professeur de psycho-sociologie nous avait dit lors de la première séance que son cours n'était pas obligatoire et qu'il ne noterait pas les absents. Du

coup, je n'ai jamais remis les pieds par la suite dans sa salle. Sur le moment, j'étais tellement content de pouvoir sécher officiellement un cours que je n'ai pas pris la peine de m'intéresser au contenu. J'ai peut-être raté des choses extraordinaires et j'y pense parfois mais je ne le saurai jamais… Pour avoir le libre choix des cours, il faut quand même avoir une vue d'ensemble suffisamment pertinente et faire preuve d'une certaine maturité.

Il y a quelques années, l'équipe enseignante avait lancé un projet particulier en direction des élèves de SEGPA : le TAS (Travailler Autrement en SEGPA). Chaque vendredi après-midi et pendant toute l'année scolaire, les élèves pouvaient choisir librement le cours qu'ils souhaitaient suivre. Ainsi, dans une même salle étaient rassemblés des élèves de 6°, 5°, 4° et 3°. On sortait du cadre traditionnel. Il y avait des activités sportives, culturelles, artistiques… Les élèves ont pu s'initier à de l'étude cinématographique, de la reproduction de dessins, du théâtre, de la musique, de la vidéo, de l'escalade… C'est un moment qui a énormément plu aux jeunes même si les activités étaient proposées uniquement par les enseignants. Malheureusement, ce projet ne fut pas reconduit l'année suivante et tomba finalement à l'eau, ce qui est bien dommage.

L'idée est de tendre de plus en plus vers une pédagogie autodidactique où chacun va développer une posture pour apprendre par soi-même et être son propre maître. Cette initiation à l'école devant servir pour toute la vie. Ainsi on passerait d'une pédagogie autodidactique pour aller vers une autodidaxie tout au long de la vie.

Troisième partie :

Expérimentations dans la classe

« J'ai finalement l'impression que le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie. »

(Rogers, 1976, p. 152).

« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde. »

(P. Freire, 1980, p. 62).

« Il n'est pas besoin de savoir pour enseigner, l'essentiel étant de donner les clés du savoir, d'apprendre à apprendre. »

(Fonvieille, 1989, p. 31).

3.1 INTRODUCTION

Cette troisième partie est centrée sur la description puis l'analyse des différents dispositifs autogestionnaires que j'institue dans mes classes afin de développer une posture autodidacte. Je fais volontairement le choix de scinder cette partie en deux temps : description puis analyse. Au départ, je pensais faire l'analyse à la suite de la description de chaque dispositif mais j'ai vite constaté que l'analyse d'un dispositif pouvait très bien servir à un autre. Ainsi pour éviter des répétitions, j'ai opté pour un chapitre en deux temps.

Selon le dispositif déployé, les apprenants sont amenés à adopter des réponses différentes. L'observation impliquée est le moyen privilégié pour décrire ma pratique. Cette ethnographie scolaire, pratiquée seule et quelquefois à plusieurs afin de croiser les regards, vise à explorer comment les élèves s'approprient ces dispositifs et à analyser les effets d'une telle pédagogie afin de répondre aux questions suivantes : en quoi cette pédagogie favorise-t-elle le développement d'une posture autodidacte ? Quels sont les changements perceptibles ? Quels sont les dispositifs les plus adaptés et quel type d'accompagnement mettre en place pour développer cette posture, compte tenu de l'âge et du public accueilli dans une telle structure ?

Cette première étape ethnographique nécessite une certaine compétence de ma part. La capacité à observer attentivement ce qui se passe en classe tout en faisant cours puis à restituer dans les détails, le plus précisément et objectivement possible, ce qui a été perçu est un prérequis indispensable. À la base, l'enseignant n'est pas formé pour cela. Lors de mes deux années d'école normale, aucun cours n'était consacré à l'observation. Cette capacité s'est affinée au fil des années. En premier d'une façon toute naturelle, en faisant mon métier d'enseignant puis lors de ma reprise d'études, à l'université de Paris 8. En écrivant quotidiennement, dans mon journal de recherche, in situ ou après coup, mon regard s'est affûté. J'ai été de plus en plus attentif à ce qui se passait pour en rendre compte. L'exploration de l'autodidaxie est finalement une expérience d'autoformation qui passe par une démarche réflexive de mon action.

Dans les chapitres suivants, je vais relater ce qui se passe dans ces moments d'autodidaxie. Je ne vais pas décrire toutes les expérimentations tentées pendant ces nombreuses années, ni tout ce qui se passe dans une situation, cela serait pratiquement impossible et inintéressant. Je vais seulement relater quelques expériences pertinentes, menées dans mes classes de SEGPA, afin qu'elles servent de soubassement pour analyser ce qui se passe dans ces moments-là.

Cette analyse me conduira à explorer la posture autodidacte des apprenants et le rôle de l'accompagnement dans une telle pédagogie. Je fais l'hypothèse que le rôle de l'enseignant est important mais si l'apprenant doit souvent être accompagné au départ, l'adulte n'est pas le seul interlocuteur privilégié. La dimension sociale de l'autodidaxie est prépondérante. L'intérêt sera d'analyser les apprentissages autodidactes aussi bien du côté de l'enseignant

que des apprenants. Tout comme il sera intéressant d'explorer les liens entre les dispositifs d'accompagnement et l'engagement du sujet. Cependant, on ne peut pas pour autant généraliser cette approche. Certains élèves peuvent refuser de s'engager dans des pratiques autodidactes. Il me faudra donc explorer les processus de résistance des apprenants à la posture autodidacte.

Depuis mon inscription en thèse, ma réflexion a évolué au fil des lectures et de mes expérimentations. Cela nécessite un certain temps pour atteindre un équilibre salutaire entre une demande, voire une obligation institutionnelle, celle de respecter un programme et le besoin de trouver un dispositif adéquat permettant aux jeunes de s'impliquer dans leur formation et de vivre pleinement leur autodidaxie. Il m'a fallu par exemple cinq mois de tâtonnements pour trouver une forme de travail particulière que j'ai nommée dispositif alternatif. Je me suis inspiré de Freinet qui avait élaboré le plan de travail. J'ai donc repris son idée pour l'adapter à ma situation et permettre des parcours différenciés. Ainsi sur une échéance située entre deux périodes de vacances, chaque élève a un plan de travail en deux parties. Une première que je remplis personnellement en fonction du programme et des besoins du groupe et une partie libre où chacun peut, s'il le souhaite, écrire ce qu'il a envie d'apprendre. Je n'impose aucunement l'autodidaxie. Tout comme Condorcet, il faut garder cet esprit de liberté d'apprendre pour résoudre ce désintérêt, cette apathie ou indifférence apparente aux apprentissages. En fin de période, un bilan « conjoint »[61] est prévu avant d'informer la famille puisque ce plan de travail est signé à ce moment-là.

Au départ, le premier plan de travail était encore un peu expérimental car lorsque l'on demande aux apprenants de devenir le propre maître de leur formation ou en tout cas d'une partie, ils ne sont pas habitués. Quelques-uns ont eu immédiatement des idées qui ont servi de soubassement aux autres. Ainsi Juliana qui avait l'habitude d'écrire quelques poèmes à la fin de son cahier de français, a voulu continuer dans cette voie. Je lui ai proposé un cahier neuf qui servirait uniquement à cet usage. D'autres ont eu des idées plus tardivement, une ou deux semaines plus tard. Cela n'avait pas d'importance, le principal étant déjà de vouloir s'investir et s'engager dans des apprentissages autodidactes. Il ne restait plus qu'à réfléchir à une organisation afin de pouvoir mettre en place ce moment autodidactique.

L'autodidaxie est un moment particulier à construire ou à coconstruire pour être plus précis. Il est particulier en ce sens que ce n'est pas le seul, il est cependant prépondérant car privilégié. En classe, on vit différents moments dont certains ne relèvent nullement de l'autodidaxie mais d'une pédagogie frontale, plus classique. Tout l'art de l'enseignant est d'organiser en classe ces différents moments et ce n'est pas une mince affaire. Lors du « moment[62]

[61] Voir exemple d'un plan de travail en annexe 2.

[62] Cette approche s'inscrit dans la théorie des moments développée par le sociologue et philosophe Henri Lefebvre. « Nous appelons « Moment » la tentative visant la réalisation totale d'une possibilité. La possibilité se donne ; elle se découvre ; elle est déterminée et par conséquent limitée et partielle. Vouloir la vivre comme totalité, c'est donc nécessairement l'épuiser en même temps que l'accomplir. Le moment se veut librement total ; il s'épuise en se vivant. Toute réalisation comme totalité implique une action consécutive, un acte inaugural. Cet acte simultanément, dégage un sens et le crée. » (Lefebvre, 1962, p. 348). Cette notion de moment, reprise par Remi Hess, disciple d'Henri Lefebvre, repose sur l'hypothèse de non-linéarité du temps. « Le moment, c'est un espace-temps que l'homme investit d'une signification particulière et qu'il fait exister par opposition à d'autres moments, espaces-temps investis d'autres significations. Le moment se constitue comme accumulation d'un

de l'autodidaxie », chacun ne partage pas forcément ce même moment. Tous les apprenants sont là dans le même lieu mais pas forcément disponibles à cet instant. Chacun pense à ses propres préoccupations. Le travail de l'enseignant consiste à aider les élèves à se construire leur moment autodidactique mais aussi à les faire entrer dans d'autres moments.

3.2 QUELS PREREQUIS ET DISPOSITIONS A L'AUTODIDAXIE ?

Les résultats des recherches sur les apprentissages autodirigés (Carré, Moisan & Poisson, 1997, Réed. 2002, p. 51) montrent que l'autodidaxie est indépendante de l'âge, du sexe ou de l'origine ethnique mais qu'elle serait liée aux habitudes de travail acquises en milieu éducatif. L'autodidaxie est une démarche qui requiert certaines dispositions. L. Guglielmino, chercheur américain, en donne un certain nombre : « Un apprenant hautement autodirigé, […] est quelqu'un qui démontre de l'initiative, de l'indépendance et de la persistance dans l'apprentissage ; qui accepte la responsabilité de son apprentissage et appréhende les problèmes comme des défis, non des obstacles ; qui est capable d'autodiscipline et a un haut degré de curiosité ; qui a un grand désir de changer et a confiance en lui/elle-même ; qui est capable d'utiliser des compétences d'étude, d'organiser son temps et de se fixer un rythme d'apprentissage approprié et de construire un plan pour réaliser son travail ; qui aime apprendre et a tendance à être orienté vers le but. » (Carré, Moisan & Poisson, ibid., pp. 51-52).

L. Guglielmino (Carré, Moisan & Poisson, ibid.) identifie huit facteurs favorisant les apprentissages autodidactes dont les six premiers recouvrent des dispositions motivationnelles et les deux derniers font référence à des capacités cognitives :

- l'ouverture aux opportunités d'apprentissage ;
- une image de soi en tant qu'apprenant efficace ;
- l'initiative et l'indépendance dans l'apprentissage ;
- l'acceptation de sa propre responsabilité dans l'apprentissage ;
- la passion pour l'acte d'apprendre ;
- l'orientation vers l'avenir ;
- la créativité ;
- des capacités de base d'apprentissage et de résolution de problèmes.

D'autres recherches vont dans le même sens comme celles d'Albert Bandura : « Il est généralement reconnu que l'apprentissage autodirigé requiert de la motivation aussi bien que des stratégies cognitives et métacognitives. » (Bandura, 2003, p. 346). Toutes les recherches sur le sujet font consensus. Elles distinguent et mettent toutes en avant, sous des termes différents, la double nature cognitivo-motivationnelle des apprentissages autodirigés. Ces deux dimensions ne sont pas séparées, elles opèrent simultanément. Cependant les facteurs motivationnels semblent premiers dans l'engagement d'apprentissages autodidactes. Le conatif précède le cognitif.

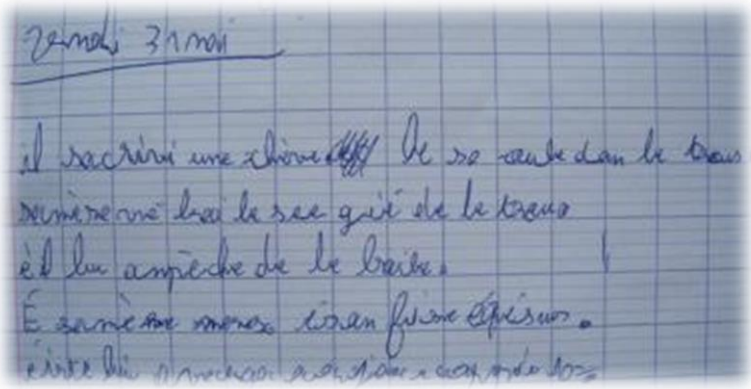
---

vécu passé et cadre mental déjà là qui aide à affronter et à construire des situations sociales nouvelles. » (Hess, 1996, p. 8).

Cette double approche de l'apprentissage autodirigé correspond finalement à la définition de l'autonomie. « Le mot autonomie vient du préfixe auto et du grec *nomos* (lois) et se définit comme la capacité de se gouverner soi-même. » (Tremblay, 1986, p. 13). La définition du philosophe Robert Young est intéressante. Il précise que « l'action autonome exigeait des capacités de raisonnement […] et la force de la volonté […] Mais […] requiert aussi la connaissance de soi […]. » (Carré, Moisan & Poisson, 1997, Réed. 2002, p. 54). Être autonome demande également la maîtrise de certains outils comme l'ordinateur si une recherche doit s'effectuer par le biais d'Internet. La dimension technique est une condition minimale mais insuffisante. Il ne suffit pas de savoir utiliser un ordinateur pour trouver directement l'information recherchée. Là intervient le rôle de l'enseignant et l'utilité d'un accompagnement de sa part.

Sur le plan cognitif, développer une posture autodidacte suppose que les élèves maîtrisent certains savoirs de base, tels la lecture et l'écriture. La possession de ces prérequis me semble absolument indispensable à une autodidaxie permanente. Le savoir lire est le premier prérequis. Quand on sait lire, on peut chercher soi-même l'information nécessaire et accéder directement aux sources. L'élève qui ne sait pas lire ou qui a du mal à lire va plutôt avoir tendance à entrer dans une spirale de dépendance des autres et en particulier de l'enseignant, ce qui ne favorisera pas son autonomie. Quoique le petit Ernesto du roman de Marguerite Duras apprend à lire tout seul dans un livre en partie brûlé alors qu'il n'est jamais allé à l'école et que personne ne l'a initié à cette activité. « Ernesto était censé ne pas savoir encore lire à ce moment là de sa vie et pourtant il disait qu'il avait lu quelque chose du livre brûlé. […] Au début il disait qu'il avait essayé de la façon suivante : il avait donné à tel dessin de mot, tout à fait arbitrairement, un premier sens. Puis au deuxième mot qui avait suivi, il avait donné un autre sens, mais en raison du premier sens supposé au premier mot, et cela jusqu'à ce que la phrase tout entière veuille dire quelque chose de sensé. Ainsi avait-il compris que la lecture c'était une espèce de déroulement continu dans son propre corps d'une histoire par soi inventée. » (Duras, 1990, p. 16).

En SEGPA nous arrivent régulièrement des élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment la lecture et l'écriture. Difficile dans ces conditions de développer une posture autodidacte ou de mettre en place des dispositifs favorisants le travail autonome. L'exemple ci-contre n'est qu'un exemple parmi d'autres d'un élève de 6° qui est arrivé chez nous en septembre 2012. La consigne était d'écrire le résumé d'une histoire d'Ulysse que l'on avait lue en classe. Ce travail a été produit le 31 mai 2013, soit après une année scolaire en SEGPA. Son orthophoniste précise qu'il a un niveau de fin de CP. Il y a des élèves qui vont comme cela traverser les quatre années de SEGPA sans faire de progrès notables car les difficultés sont bien trop importantes et installées depuis très longtemps. Il faudrait un accompagnement spécifique et individuel pour chacun de ces élèves et cela n'existe pas en SEGPA.



Les élèves doivent également mobiliser un minimum d'aptitudes intellectuelles adéquates pour comprendre. Par exemple, les élèves sont très enthousiasmes à l'idée de faire une recherche libre sur un thème quelconque. Malheureusement, au fil du temps, cet élan se tarit assez rapidement lorsque les informations trouvées nécessitent une certaine compréhension et les élèves de SEGPA ont comme caractéristique commune d'avoir du mal à comprendre même des choses relativement simples. Je me retrouve dans la remarque de Gaston Bachelard : « J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. » (Bachelard, 1938, Réed. 1977, p. 18).

On dit souvent que par nature tous les Hommes ont une pulsion épistémologique. C'est-à-dire que le désir d'apprendre et de connaître est inné. Il suffit de venir faire un petit tour dans une classe de SEGPA et sûrement ailleurs pour minorer largement ce type de discours. Est-ce pour autant l'exception qui confirme la règle ? Je ne le crois pas, je pense plutôt que les savoirs scolaires n'intéressent pas tout le monde et pas forcément au moment où ils sont dispensés. Je le comprends parfaitement, étant moi-même passé par cette phase. Pas évident de trouver un certain plaisir en mathématiques quand on n'aime pas cette matière ou que l'enseignant n'aide guère les apprenants à s'impliquer dans les apprentissages et à avoir une relation positive au savoir. Chaque année et en particulier chez les nouveaux élèves arrivant directement en 5° SEGPA, je trouve des jeunes qui ne sont pas intéressés par les mathématiques. Ils viennent le plus souvent en cours régulièrement mais sans leurs affaires. Ils font acte de présence mais sont capables de ne rien faire de l'heure, de rendre une copie blanche lors d'une évaluation et de ne pas faire leurs devoirs quand il y en a. Ces élèves savent pourtant lire et écrire, ce n'est pas cela qui les empêche de travailler et de s'investir.

La notion de métacognition est à ranger dans la dimension cognitive. J. Flavell en donne la première définition en 1976 : « La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations ou de données. » (Carré, Moisan & Poisson, 1997, Réed. 2002, p. 80). Le concept de métacognition a connu un succès éphémère dans le champ éducatif. Un certain nombre de méthodes se sont développées autour de cette notion. Ce processus de réflexion des mécanismes de sa propre pensée peut se répartir en trois étapes, selon B. Noël : « le *processus*, qui permet au sujet de décrire ses propres activités cognitives, le *jugement* sur ces activités ou leur évaluation, et la *décision* de les modifier ou non selon les résultats obtenus. » (Carré, Moisan & Poisson, ibid.).

Sur le plan motivationnel ou conatif, c'est-à-dire du désir, du goût, de la volonté, de la passion et de la persistance d'apprendre et d'agir, les élèves de SEGPA n'ont pas beaucoup de dispositions. C'est essentiellement sur ce plan là que nous pouvons agir. Il y a de nombreux modèles théoriques de la motivation mais on peut dire qu'il existe deux grands types de motivation : la motivation *intrinsèque* et *extrinsèque*. La première consiste « à faire une activité pour le plaisir inhérent à celle-ci » (Carré & Fenouillet, 2009, p. 49) et la seconde consiste « à faire quelque chose pour atteindre un but détaché de l'action. » (Carré & Fenouillet, ibid). Des chercheurs comme Vallerand (1993), Deci et Ryan (1985, 2000, 2002) à travers leur théorie de l'autodétermination, ont montré l'importance de la motivation

intrinsèque dans l'engagement en formation. La motivation intrinsèque est la plus à même d'avoir un impact positif sur l'intérêt que le sujet accordera aux apprentissages. Selon eux, la motivation intrinsèque en contexte scolaire apparaît lorsque trois besoins fondamentaux de l'être humain sont développés dans une activité : le besoin d'affiliation, de se sentir compétent et de se sentir autonome.

L'estime de soi est un aspect central de la motivation humaine et joue un rôle important chez l'élève de SEGPA. Pour réussir et conduire jusqu'au bout son projet, le jeune ne doit-il pas croire suffisamment en lui et en ses propres capacités ? Ne doit-il pas se sentir capable d'apprendre tel savoir ? Pour cela, il lui faut avoir une estime de soi positive, aussi bien celle basée sur la compétence, l'efficacité ou le pouvoir que celle basée sur le sens de la vertu ou du mérite moral. Entreprendre des apprentissages autodidactes permet aux jeunes de SEGPA de réalimenter leur capital narcissique. Et ils en ont bien besoin, surtout ceux qui attribuent leurs difficultés ou leur échec scolaire à des causes intrinsèques et qui ont un fort sentiment de dévalorisation intellectuelle.

La motivation a fait l'objet de nombreux débats depuis plusieurs décennies entre les modèles intrinsèque et extrinsèque. Les recherches actuelles sur la motivation visent plutôt à identifier les facteurs qui influencent d'une façon positive ou négative celle-ci. Il n'y a pas qu'une seule variable qui va faire que le sujet entre ou non dans un apprentissage. Les variables sont multiples et en interaction constantes. Un certain nombre de facteurs vont jouer un rôle déterminant dans la dynamique motivationnelle de l'apprenant et son engagement dans la tâche. Les facteurs les plus importants, selon J. Eccles et A. Wigfield, sont la valeur accordée à la tâche et la perception de réussite de celle-ci. « En bref, un élève ne sera motivé à s'engager dans une tâche d'apprentissage que si celle-ci a du sens pour lui et qu'il croit en ses chances de la réussir. » (Bourgeois & Chapelle, 2006, p. 235). La valeur accordée à la tâche s'appuie pour ces deux chercheurs sur quatre dimensions distinctes : son intérêt intrinsèque, son utilité, la valorisation de l'image de soi, son moindre coût. L'ensemble de ces recherches s'accordent à dire « que les élèves placés dans des conditions qui favorisent la motivation intrinsèque se révèlent plus engagés dans la tâche et obtiennent de meilleurs résultats d'apprentissage que les élèves uniquement motivés par l'obtention de récompenses ou l'évitement de punition. » (Bourgeois & Chapelle, ibid., p. 236). De plus si on combine les deux types de motivation, on constate que la motivation extrinsèque nuit à la première. C'est-à-dire que des élèves à forte mobilisation au départ vont la perdre progressivement si on les récompense pour leurs performances et finiront par perdre toute motivation dès qu'on cessera de les récompenser.

Faut-il être motivé pour réussir un apprentissage ou est-ce la réussite qui entraîne la motivation ? Philippe Meirieu penche plutôt pour la deuxième hypothèse. « La plupart du temps, ce n'est pas la motivation qui entraîne la réussite. L'expérience nous prouve plutôt l'inverse : c'est la réussite qui développe la motivation. » (Meirieu & Guiraud, 1997, p. 133). Pour bien différencier ces deux approches de la motivation, des auteurs, comme Bernard Charlot préfèrent utiliser un autre terme pour la motivation intrinsèque. Ce chercheur parle plutôt de *mobilisation*. « Le concept de mobilisation implique l'idée de mouvement.

Mobiliser, c'est mettre en mouvement ; se mobiliser, c'est se mettre en mouvement. C'est pour insister sur cette dynamique interne que nous employons le terme de « mobilisation » de préférence à celui de « motivation ». La mobilisation implique que l'on se mobilise (de « l'intérieur »), alors que la motivation met l'accent sur le fait que l'on est motivé par quelqu'un ou quelque chose (de « l'extérieur »). » (Charlot, 1997, Réed. 2005, p. 62).

D'autres travaux peuvent nous aider à comprendre ce qui va favoriser ou non l'entrée dans des apprentissages autodirigés. On peut citer ceux de Pierre Cross, aux Etats-Unis, en 1982, sur l'entrée des adultes en formation. « En bref, le modèle pose que la toute première condition est que le sujet présente un rapport favorable au savoir, à l'apprentissage et à la formation et une image favorable de soi comme apprenant […]. » (Carré & Fenouillet, 2009, p. 241). La perception qu'a l'apprenant de sa propre capacité à réussir la tâche à laquelle il est confronté va fortement influer sur son entrée dans des apprentissages autodidactes. Plus le sujet aura confiance dans sa réussite, plus il s'engagera et plus il réussira. Ce que le psychologue canadien Albert Bandura appelle *le sentiment d'efficacité personnelle*[63] (self-efficacy).

Pour cet auteur, ce facteur est déterminant dans l'engagement et la performance du sujet dans la tâche. « Des enfants ayant le même niveau de compétence cognitive obtiennent des performances intellectuelles différentes selon la force de leur efficacité perçue. » (Bandura, 2003, p. 328). Tous les travaux sur le sujet montrent que le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle important dans les résultats scolaires. D'où l'intérêt de l'enseignant à susciter chez les élèves ce sentiment et à augmenter leur croyance en leur efficacité. Mais ce n'est pas parce qu'un sujet aura un fort sentiment d'efficacité personnelle qu'il s'engagera spontanément dans la tâche. Il ne le fera pas s'il estime cette dernière sans valeur. « A. Bandura stipule que le sentiment d'efficacité personnelle provient de quatre sources d'information : les expériences actives de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs), les expériences vicariantes (modelage, comparaison sociale), la persuasion verbale (feedbacks évaluatifs, encouragements, avis de personnes signifiantes) et les états physiologiques et émotionnels. » (Bourgeois & Chapelle, 2006, p. 252).

Il existe donc de nombreux liens entre les dispositions du sujet et l'engagement de celui-ci dans des apprentissages autodidactes. La posture autodidacte que je cherche à développer à travers la pédagogie autogestionnaire requiert certaines dispositions particulières de la part des apprenants. Plus ils auront ces dispositions, plus ils s'engageront dans des processus autodidactiques. J'ai passé quelques dispositions en revue, les principales et il en reste encore d'autres que je n'ai pas développées comme la notion d'*horizon temporel* de C. George qui représente « la relation perçue entre l'individu et ses buts dans la vie » (Carré, Moisan & Poisson, 1997, Réed. 2002, p. 87) ; la notion de projet ou encore la volonté de prendre le contrôle de leur propre formation. Ces dispositions sont des atouts. Un individu qui

[63] « L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. » (Bandura, 2003, p. 12).

se projette dans l'avenir, qui a développé de fortes compétences de métacognition et qui a une très grande estime de soi, entrera beaucoup facilement dans des apprentissages autodirigés.

En résumé, pour entrer dans une posture autodidacte, des conditions minimales sont nécessaires : des connaissances de base, une certaine autonomie et une réelle motivation. Ces dispositions peuvent être présentes au départ ou s'acquérir au sein des dispositifs mis en place en SEGPA.

3.3 PRATIQUES D'AUTOGESTION EN SEGPA

Pour permettre et favoriser le développement d'une posture autodidacte en SEGPA, j'utilise plusieurs outils provenant pour certains de Freinet, de la pédagogie institutionnelle et d'autres que j'ai créés et adaptés en fonction des situations. Les dispositifs autogestionnaires sont toujours en mouvement. On peut en inventer, les modifier, les faire évoluer, les mettre en pause, les reprendre, les supprimer, les autodissoudre. Je peux être le concepteur du dispositif, dans ce cas-là, je suis sur un dispositif institué et les élèves peuvent être également les demandeurs, dans ce cas-là, je suis sur un dispositif instituant.

Ma pratique intègre ces deux aspects qui correspondent bien aux deux courants de l'autogestion. J'ai *bricolé* ma pédagogie pour l'adapter à mes attentes, ma sensibilité mais également au public accueilli afin d'apprendre aux élèves à construire et gérer des institutions. Ce qui montre bien qu'il n'y a pas une seule pédagogie autogestionnaire mais bien entendu, des pédagogies autogestionnaires, comme le souligne très bien le titre du livre dirigé par Patrick Boumard et Ahmed Lamihi (1995). D'un côté, on trouvera des dispositifs autogérés en totalité où l'enseignant est pratiquement absent et de l'autre des dispositifs autogérés sous la houlette bien plus présente de l'enseignant. La marge d'autonomie et de liberté va ainsi varier.

Le témoignage qui va suivre est un travail entrepris pendant les six dernières années à la SEGPA du collège Evire, d'Annecy-le-Vieux : de 2007 à 2013. Je ne vais pas tout détailler car chaque année, je vis une expérience collective différente avec l'arrivée de nouveaux élèves entrant en classe de sixième. Certains dispositifs sont plus ou moins exploités selon les années. J'expérimente et je fais ressortir ce qui permet de développer une posture autodidacte à travers une pédagogie autogestionnaire.

Ainsi, dans un premier chapitre, je passerai en revue le Conseil, le « Quoi de neuf ? », les ceintures de couleurs et les métiers qui sont purement des outils de l'autogestion pédagogique. Puis dans un second chapitre, je développerai d'autres dispositifs que j'ai expérimentés au fil du temps et qui vont plus ou moins privilégier et faciliter le développement d'une posture autodidacte.

3.3.1 Les dispositifs autogestionnaires

Le Conseil

Freinet avait lancé l'idée d'une réunion de toute la classe, pour organiser les différentes activités. Cette réunion générale hebdomadaire était appelée *Conseil coopératif*. On retrouve cette pratique de conseils d'enfants à peu près à la même époque chez d'autres pédagogues étrangers comme Makarenko, Korczak ou Neill. En quittant le mouvement Freinet en 1964, R. Fonvieille et F. Oury avaient gardé le principe de cette réunion régulière avec les élèves. Ils en avaient simplement changé le nom pour l'appeler *Conseil de classe*. Dans ma classe, en SEGPA, on l'appelle tout simplement *Conseil*.

Le Conseil est l'instance principale et l'organe essentiel de l'autogestion pédagogique. On dit souvent que c'est *la clé de voûte* (Oury & Vasquez, 1967, Réed. 1998, p. 82). Lors de ces réunions, chacun peut prendre la parole librement s'il a envie et les lois et décisions sont décidées collectivement de la façon la plus démocratique possible. G. Lapassade pour avoir observé pendant un certain temps des Conseils donne une définition suffisamment complète de cette institution : « Le Conseil est l'assemblée générale des élèves qui délibèrent sur la vie de la classe, sur les travaux et les jours, sur les incidents de la vie quotidienne, sur les programmes et les instruments de formation, etc. » (Lapassade, 1965, Réed. 2006, p. 251). Le Conseil permet un apprentissage concret et réel de la citoyenneté. Ainsi on apprend à décider ensemble d'une organisation quelconque, à gérer un budget et à régler un conflit par la parole avant tout.

Cette institution peut s'envisager de deux façons, avec bien entendu des avantages et des inconvénients à ces deux systèmes. La première consiste à instituer le Conseil à un moment précis de la semaine. Il est inscrit dans l'emploi du temps. Quand un problème survient, il est noté et différé jusqu'au prochain Conseil. Il n'est pas traité à chaud. « Tout en étant entendue, la plainte d'un élève est remise à plus tard, lorsque l'enfant n'est plus sous l'emprise de la colère par exemple. En écrivant sa plainte sur un cahier il sait que ce sera discuté en conseil. Les émotions ne sont pas niées, mais elles sont canalisées. La parole empêche peu à peu le passage à l'acte et permet à l'enfant de se construire. » **(**Matthey, 1998, pp. 29-30). La seconde façon préfère traiter le sujet tout de suite sans devoir attendre le prochain Conseil. « Cette nécessité de retarder l'expression oblige à refouler provisoirement les demandes, qui tendent alors à se manifester autrement, d'une façon plus ou moins consciente, et en général mal socialisée. » **(**Oury & Vasquez, 1971, p. 358). La classe est envisagée comme un Conseil permanent. À tout moment, les élèves peuvent demander à l'enseignant de s'arrêter pour discuter d'un problème particulier et urgent.

A l'origine, chez Freinet ou dans la pédagogie institutionnelle, le Conseil avait lieu une fois par semaine sauf Conseil extraordinaire si besoin était. Personnellement, je concilie les deux systèmes, à savoir le besoin d'instituer un Conseil hebdomadaire et cette possibilité de Conseil permanent où on peut s'arrêter à tout moment. Lors d'un conflit entre deux élèves de la classe, j'utilise ces deux procédures. Soit je dis aux élèves qu'on en parlera au prochain

Conseil, soit on en discute tout de suite, selon l'urgence et la gravité des faits. Dans la première façon de faire, le problème est, la plupart du temps, déjà résolu ou oublié lors du Conseil. Ce n'est pas de la démagogie mais reporter un problème, quand c'est possible, donne souvent de meilleurs résultats que de vouloir le régler à chaud, sous l'emprise des passions.

J'ai souvenir d'un nouvel élève, arrivé en janvier 2012. Sa venue perturba le fragile équilibre de la classe. Son nom revenait à chaque Conseil car il ennuyait tout le monde. Il se moquait ouvertement des élèves. Il les traitait de tous les noms, mentait régulièrement et promettait monts et merveilles pour essayer de se faire des amis. Il fut renvoyé plusieurs jours à cause d'une bagarre. J'avais écrit un mot dans le carnet de correspondance pour un rendez-vous avec la famille. Le mot avait simplement été signé sans aucune réponse. Au téléphone, impossible de joindre ses parents, personne ne répondait. On envoya un courrier à la famille mais sans plus de succès. Face à ce type d'élève, par moment dangereux, je n'attends pas le prochain Conseil pour en discuter ensemble. Je suis obligé de prendre une décision immédiatement. Par exemple, en l'excluant de la classe ou en l'isolant dans un coin de la classe pour qu'il n'ennuie personne. Ensuite, on peut toujours discuter de son cas en Conseil et décider ensemble si on maintient ou non ma décision et pour combien de temps.

Le Conseil est animé par deux élèves. L'un préside pour assurer son bon déroulement. L'autre assure le secrétariat et note sur un cahier les décisions prises par le groupe. Par la suite, le cahier du Conseil, posé sur une étagère au fond de la classe, est disponible à tout moment. Il est consultable par tout un chacun. Ce cahier du Conseil est fort utile, il sert de mémoire collective. On fait référence à lui en cas d'oubli des décisions ou de litige. En début d'année, j'assume les deux fonctions de président et de secrétaire afin de montrer aux élèves les rôles respectifs. Puis au bout de trois ou quatre Conseils, je délègue une fonction à un élève. Ce qui correspond souvent à un besoin car à ce moment-là, j'ai au moins un élève qui demande à être président ou secrétaire. Ensuite, deux élèves vont assurer la bonne gestion des Conseils.

Au départ, je ne connaissais rien à cette institution. Je n'avais jamais assisté dans ma scolarité d'élève puis d'enseignant à un Conseil coopératif ou à un Conseil de classe. Tout ce que j'ai appris, je le dois à mes lectures sur le sujet mais celles-ci étaient encore trop succinctes. L'aspect organisationnel manquait terriblement : « Il s'agit d'une instance essentiellement organisatrice et gestionnaire, dans laquelle on demande aux enfants de programmer et d'organiser leurs propres activités. » (Fonvieille, 1998, p. XI). J'avais compris que cette instance servait à décider de projets divers, à organiser des évènements et à trouver, par exemple, des solutions de financement pour une sortie. Tout était discuté lors des Conseils et il fallait permettre au groupe de s'organiser, de s'autoréguler, d'analyser son propre fonctionnement et de contester, si besoin, certaines décisions.

L'idée maîtresse du Conseil demeurait un lieu de parole : « Les lieux de parole sont une solution pour traiter les problèmes de violence et pour aider les élèves dans leur apprentissage de la citoyenneté. Un lieu de parole est un espace symbolique défini quant à sa durée, son objet, sa périodicité et sa place dans l'emploi du temps. Dans une classe, il existe

plusieurs lieux de parole, différenciés et clairement définis. Ils vont servir essentiellement à différer la parole des enfants pour mieux l'entendre : aucune demande ne sera traitée dans l'urgence, aucune parole ne sera entendue dans un lieu qui ne lui est pas réservé. Sans lieu de parole institué, comment écouter chacun sans faire de favoritisme, sans renvoyer arbitrairement celui qui a peut-être le plus besoin d'être entendu ? » **(**Héveline & Robbes, 2000, pp. 47-48 et 50). Mes lectures m'apprenaient que le moment du Conseil rencontrait un vif succès chez les élèves car ces derniers trouvaient là un lieu de parole et d'écoute même s'ils ne savaient pas encore trop l'utiliser. « La parole ne vient pas comme ça. Il ne suffit pas de la donner pour que les élèves la prennent. » (Collectif, 1979, p. 34).

C'est avec ces quelques rudiments que je me suis lancé, en 2007, dans mes premiers conseils pour organiser une sortie scolaire. En voici le résumé :

En début d'année scolaire, un élève de 6° avait demandé si une sortie scolaire était prévue. J'avais répondu qu'il n'y avait rien mais que tout était possible et qu'ils pouvaient en organiser une. De là est partie cette expérience d'autogestion et les premiers Conseils où les élèves se sont organisés pour mettre en place un projet de sortie. J'étais à la disposition du groupe pour les aider à concrétiser leurs idées et leur apporter mon expérience. Il aura fallu plusieurs Conseils pour finaliser l'ensemble. Le lieu de sortie a été trouvé le premier : le parc d'attraction de Walibi, situé à une heure trente du collège. Le problème du financement est vite venu sur le tapis. Comme personne ne désirait payer, la décision de vendre des objets a été prise : des peluches et des porte-clés. Des élèves passèrent commande des objets, remplirent les bons et postèrent les courriers. D'autres réceptionnèrent, quelques jours plus tard, les colis et distribuèrent les objets à vendre. Un groupe de trésoriers gérait les gains et faisait de temps en temps le point sur les bénéfices. Un autre groupe établit le budget nécessaire pour l'entrée du parc et le transport en car. Quelques élèves téléphonaient en classe avec leur portable ou envoyaient des mails pour avoir toutes les informations nécessaires.

On fit cela pendant cinq mois. Vers la fin, comme il manquait encore un peu d'argent, les élèves décidèrent de vendre régulièrement des gâteaux dans la cour du collège. Les garçons portaient les tables et les filles assuraient la vente ! Je les regardais faire de loin mais je n'eus nullement besoin d'intervenir.

En juin, la sortie tant attendue eut lieu. Le soleil était au rendez-vous. On avait formé des petits groupes de quatre élèves avec un adulte pour la journée. Le midi on s'est retrouvé autour d'un bon pique-nique faute de suffisamment d'argent pour manger au restaurant. Les adultes (un professeur d'atelier, une surveillante et un papa) n'ont pas eu le temps de manger entièrement leur repas, les élèves étaient déjà tous prêts à repartir jouer. On est resté jusqu'à la fermeture du parc. Lors du bilan, le lendemain, tous les élèves étaient enchantés de cette sortie et me demandèrent d'en refaire une, en 5°.

L'année suivante, je me suis inspiré du livre de René Lafitte pour améliorer mon dispositif et ma propre organisation. L'auteur décrit très bien l'institutionnalisation de ce moment avec son *rituel* et ses *maîtres-mots*. Le président commence systématiquement par un temps d'évaluation de la classe très rapide, sous forme chiffrée :

- « Un président de séance : ceinture verte en comportement (P)
- Deux secrétaires : ceintures orange en écriture (S)
- P : **Le Conseil commence**
- On note la classe :
  P : **Qui pense que la classe marche mal ?** (ex : 2 doigts se lèvent sur 10 présents. La classe a 8/10.)
- Les décisions du dernier conseil :
  P : **Les décisions du dernier conseil.**

S relit le cahier.

- Les propositions :
  P : **Qui a des propositions ?**
  S note les noms des doigts qui se lèvent.
  P : **La parole est à …** et les discussions commencent sous la conduite du président qui nomme les gêneurs et demande lors d'une décision : **Avis contraire ?** Puis la personne suivante inscrite sur le cahier a la parole.
- P : **Qui a des critiques à faire ?**
  S note les noms des doigts qui se lèvent.
  P : **La parole est à …** et les discussions commencent sous la conduite du président qui demandera à chaque fin de critique : **Qu'est-ce que tu proposes ? Des témoins ? La parole est à l'accusé** et demande lors d'une décision : **Avis contraire ?** Puis la personne suivante inscrite sur le cahier a la parole.
- P : **Qui a des félicitations à faire ?**
- P : **On relit les décisions.**
- P : **Le conseil est terminé !** » (Laffitte, 1985, p. 148-161).

Certains rituels du Conseil peuvent paraître, vus de l'extérieur et au premier coup d'œil, très rigides. En lisant un compte-rendu, un novice peut prendre peur et se demander vraiment où il met les pieds. Cela ne l'encouragera peut-être pas à changer sa pratique : « Chacun a droit à la parole. On demande la parole en levant la main. On écoute celui qui parle. On ne se moque pas. Celui qui ne respecte pas les règles aura un avertissement. S'il continue, il sera exclu du conseil. » (ICEM, 2006, p. 33). Le fait de devoir lever le doigt systématiquement pour répondre simplement à une question d'un élève ou apporter un complément d'information est parfois ennuyeux mais nécessaire pour éviter tout débordement. Il n'y a qu'à regarder cinq minutes d'un débat télévisé de l'Assemblée Nationale pour se rendre compte que certaines règles sont bien souvent nécessaires. « C'est important, cette histoire de structures, parce qu'on voit souvent les maîtres mots ou le rituel comme un appareil flicard. Alors que ce sont justement ces structures qui permettent de parler… » (Laffitte, 1985, 162). Les rituels ne doivent pas faire peur, ils sont au contraire sécurisants, surtout au début lorsque l'on commence.

Dans nos Conseils, nous avons un rituel d'ouverture et de fermeture du Conseil, l'obligation de lever la main pour demander la parole et un système d'exclusion des gêneurs. Il faut un minimum de règles pour que cela fonctionne correctement. Je pourrais bien sûr attendre que tout cela soit trouvé par les élèves eux-mêmes mais, pour aller plus vite, je préfère instituer le dispositif, quitte à le modifier ensemble, si besoin, par la suite. Une année, j'ai assoupli légèrement le cadre, ce qui était facile avec seulement neuf élèves en 6°. Ce petit nombre était impeccable pour éviter tout débordement. On arrivait à une prise de parole sans être obligé de lever systématiquement le doigt. Comme dans la vie quotidienne, on attendait simplement que l'interlocuteur ait fini de parler avant de s'exprimer à son tour. Par contre ce petit nombre d'élèves n'était guère suffisant pour enrichir les discussions et les propositions. Comme quoi l'aspect qualitatif est fonction quand même du quantitatif.

Même s'il a son *rituel* et ses *maîtres-mots*, le Conseil reste une institution très souple où rien n'est figé. Il évolue et se transforme au gré des groupes, des individus et des besoins. Les interactions entre les élèves créent du sens et la forme institutionnelle n'est pas arrêtée. Le Conseil s'adapte en permanence à la réalité du moment. J'essaie le plus souvent de m'appuyer sur les idées, les propositions des élèves pour améliorer le fonctionnement de la classe. Ils ont souvent de bons conseils et font preuve, si on sait les écouter, d'une créativité trop longtemps refreinée. Les élèves voient ainsi que l'enseignant tient compte des décisions prises et que c'est effectivement une véritable expérience. Ce qui n'empêche pas, par la suite, de rediscuter, modifier ou annuler si nécessaire une décision prise en Conseil.

Jean Le Gal distingue au processus du Conseil quatre étapes principales : « proposer, discuter, décider, appliquer. » (ICEM, 2006, p. 35). De mon côté, j'utilise trois moments clés : je propose, je critique et je félicite. Chaque semaine, j'accroche une feuille au fond de la classe. Elle comporte trois colonnes avec les mêmes titres : je propose, je critique et je félicite. Les élèves peuvent à tout moment venir écrire ce qu'ils ont envie dans la bonne colonne sans demander une autorisation quelconque. Le contenu servira ainsi d'ordre du jour pour le prochain Conseil. Un peu avant celui-ci, le secrétaire prend la feuille, la lit et note ensuite dans le cahier du Conseil les propositions, les critiques et les félicitations. Il organise comme bon lui semble l'ordre du jour. Il peut respecter l'ordre de la feuille mais si un sujet est plus important, il peut le mettre en premier. De même pour les critiques, si un élève est encore une fois inscrit, on va peut-être étudier son cas, s'il n'est pas très important, après les autres pour qu'on ait suffisamment de temps à consacrer à tout le monde. Si le Conseil n'aboutit pas forcément à une décision, il permet au moins à chaque problème d'être soulevé, discuté et d'être pris en charge à défaut d'être résolu.

Au fil des Conseils, je me suis demandé si je devais envisager cette institution comme un organe de décision et de régulation des activités du groupe-classe ou plutôt la considérer comme un dispositif analyseur. Je pense que le Conseil est les deux à la fois. Il permet de prendre conscience de certains dysfonctionnements et de trouver ensemble des modalités plus adaptées. D'autres auteurs sont allés plus loin dans la réflexion et attribue une triple fonction au Conseil : « La triple nature de ses fonctions - législative, exécutive et économique -, en fait une institution à part entière. » (Colombier, Mangel & Perdriault, 1984, p. 12).

D'un point de vue législatif, le Conseil est une institution où tout peut être élaboré, discuté et contesté. Les propositions émanent des élèves ou de l'enseignant. Ainsi les sorties, les activités, une décoration éventuelle de la classe, une modification de la disposition des tables, un passage de ceinture, une loi à modifier, à supprimer ou encore une proposition quelconque se décident là. Une année, j'avais proposé d'organiser une petite fête pour le dernier jour avant les vacances de la Toussaint. J'avais donc écrit cette proposition à l'ordre du jour du Conseil. Les élèves étaient tous partants mais le président et les autres élèves avaient un peu de mal à s'organiser. J'ai proposé de faire circuler une feuille avec plusieurs colonnes (gâteaux, boissons, CD, jeux et films). Les volontaires, souhaitant amener quelque chose, pouvaient ainsi écrire leur nom dans la colonne. On réussit finalement à se mettre d'accord sur cette journée particulière : on allait regarder un film le matin et l'après-midi

serait consacrée à des jeux, de la musique et à un goûter. Cette journée s'est très bien déroulée. Au matin, j'avais installé dans la classe mon ordinateur portable relié au vidéoprojecteur, un écran de projection et des enceintes. Les élèves en entrant ont découvert, en poussant des cris d'admiration, le dispositif mis en place. On n'était pas à Décavision, le cinéma du centre d'Annecy, mais on s'y rapprochait ! Je leur ai passé : *Moi César, 10 ans ½, 1m39*. L'après-midi, on a utilisé les jeux de logique achetés dans le cadre d'un projet avec une autre classe. Killian avait ramené son lecteur de CD et on a pu écouter un peu de musique tout en jouant. Un groupe a préparé le goûter avec tout ce que les élèves avaient amené. Il y en avait une telle quantité que tout n'a pu être mangé avant la fin. J'ai fini les restes avec la classe suivante, les 3°, qui se sont jetés dessus…

D'un point de vue exécutif, le Conseil va régler un certain nombre de problèmes qui peuvent traverser le groupe. L'année dernière, une grande partie des Conseils étaient uniquement consacrée à résoudre des problèmes relationnels ou de violence. Le Conseil permet, dans un premier temps, de faire prendre conscience aux jeunes des lois de la vie en collectivité pour entrer justement dans la connaissance et le respect de la vie en société. Le Conseil va ensuite faire appliquer les règles en mettant en place une organisation pour résoudre les problèmes d'incivilité. Ici ce n'est plus toujours l'enseignant qui fait directement justice. Le Conseil « est là pour considérer avec impartialité et sérieux les problèmes des enfants. Ces derniers n'ont pas à être soumis au despotisme, à la bonne volonté éventuelle ou à la mauvaise humeur fréquente de l'éducateur. » (Houssaye, 1999, p. 56). Les décisions se prennent à la majorité lors d'un vote où chacun, quel que soit son statut, possède une voix ou encore, mais rarement, par la recherche d'un consensus. Cette institution doit être fonctionnelle et utile. Ce n'est pas simplement un lieu de parole pour se décharger d'une certaine agressivité par exemple mais surtout un lieu où on agit tous ensemble pour trouver la meilleure solution possible.

En 2009, un élève, A. se faisait remarquer dès la rentrée scolaire par tout le monde. Élèves, enseignants, personnel de surveillance étaient étonnés de cet élève, petit dernier d'une grande fratrie. Il poussait des cris, imitait les autres élèves en classe, dansait quand le professeur tournait le dos, courait après les filles dans la cour de récréation pour les embrasser, faisait des attouchements... Il avait même mangé une raquette de ping-pong en EPS (Education Physique et Sportive). Forcément, dès le premier Conseil, son nom est apparu dans la colonne, « je critique ». Lors des échanges, A. ne disait rien même quand on l'interrogeait pour savoir s'il était d'accord avec tout ce que les autres racontaient sur lui. Il écoutait simplement. La première fois, le Conseil décida de lui laisser une chance de se racheter car on avait assez vite compris que sa façon d'agir était un moyen, un stratagème pour essayer de se faire des copains.

Au deuxième Conseil, son nom était de nouveau là, en critique. Le groupe, cette fois-ci, vota à la majorité une sanction à son égard. Il devait recopier cinquante fois la phrase, *je ne dois pas embêter les autres*, pour le prochain Conseil, au plus tard. Troisième Conseil, A. était toujours en critique et il n'avait pas fait sa punition. Le groupe décida de l'envoyer la faire dans le bureau du directeur de la SEGPA. Conseil quatre, A. a enfin fait sa punition mais n'a toujours pas changé de comportement. J'ai proposé au Conseil d'inviter la maman d'A. en classe car le groupe voyait bien qu'une autre sanction ne changerait pas grand-chose. La maman est venue volontiers quelques jours plus tard pour écouter les doléances des élèves et nous donner quelques explications supplémentaires sur son fils. Depuis l'entrevue avec sa maman, A. a été plus calme. Le groupe l'a toléré beaucoup mieux et l'a pris en charge pour l'aider à grandir. Il y avait encore du travail à accomplir mais le plus gros semblait passé.

On retrouve un peu cette fonction « tribunal » du Conseil chez Korczak. Son institution, le tribunal pour enfants, avait comme fonction de régler un certain nombre de

problèmes et de protéger les enfants. Par exemple le jugement 63 montre l'utilité du tribunal dans lequel siègent des enfants et Korczak : « On avait l'habitude de lui donner des surnoms blessants. Au début, il en a beaucoup souffert. Ensuite, il s'y est habitué. Tant pis, il ne pouvait pas se battre et se disputer avec tout le monde. Et puis soudain ce fut l'annonce d'un ordre nouveau et meilleur avec la venue du tribunal. Il a décidé de porter plainte contre le plus cruel de ses persécuteurs. Un mois est passé. Nous le convoquons : "Se moque-t-on moins de toi à présent ?" - "Oui. Moins" Et le tribunal, qui a su le défendre, a eu droit à un sourire reconnaissant. » (Houssaye, 1999, p. 133). Korczak essayait toujours d'appliquer comme règle de base de ne pas punir mais plutôt de pardonner « et d'attendre que celui qui a mal agi s'amende lui-même. » (Houssaye, ibid., p. 56).

La fonction économique du Conseil a déjà été abordée précédemment lorsque qu'il a fallu trouver un financement pour la sortie scolaire. Je verrai une quatrième fonction au Conseil : une fonction judiciaire. Le Conseil peut enquêter pour résoudre certains litiges comme le vol d'objets, une bagarre, un problème de racket… L'année dernière, en 2011, lors de la vente de tickets d'une tombola pour le financement d'une sortie au Laser Game deux élèves sont revenus sans l'argent et avec une histoire assez invraisemblable pour expliquer sa disparition. Le Conseil a écouté chaque protagoniste puis a nommé deux enquêteurs pour cette affaire. Un élève a ramené l'argent et l'autre non. L'enquêteur est tenu au secret professionnel et je ne sais rien de plus sur ces histoires. Une autre fois, une élève est arrivée au Conseil à cloche pied. Elle venait de quitter le cours d'EPS et il lui manquait une chaussure. Après une enquête, un élève découvrit avec stupeur la chaussure dans son cartable. Naturellement, personne ne se dénonça et on ne trouva pas le coupable.

Le président a une grande importance pour le bon déroulement du Conseil. « Le président (chaque élève est président à son tour dans la classe), disposant de la feuille du conseil, lit, l'un après l'autre, les sujets proposés à la discussion et donne sur chaque sujet la parole à qui la demande. C'est encore lui qui détermine le moment où doit cesser la discussion et quand une décision doit être prise. Non seulement il peut donner des avertissements aux camarades qui gênent le bon déroulement du conseil, mais il a le pouvoir de mettre fin à celui-ci quand la discussion lui paraît engagée dans l'indiscipline. » (Lamihi, 1994, p. 97). Être président est un travail délicat. Tout le monde n'est pas capable d'assumer correctement cette fonction qui exige des qualités que certains ont déjà et que d'autres vont acquérir plus ou moins rapidement. Il n'est pas utile de confier aux enfants des responsabilités qui ne sont pas encore à leur portée. C'est sûrement pour cela que je vois souvent une couleur de ceinture de comportement associée à cette fonction lorsque je lis des monographies. Le président doit faire preuve de diplomatie, de maturité et aussi d'une certaine autorité. Pas facile de distribuer la parole, de faire taire les bavards, de faire face à l'agressivité de certains, d'écouter les différentes discussions des uns et des autres sans s'emporter pour ensuite les résumer ou les synthétiser en vue d'une décision. « Le conseil doit être efficace mais, au nom de l'efficacité, va-t-on choisir toujours les plus capables au risque de créer une élite de spécialistes ? » (Le Gal, 2002, p. 138).

Naturellement, lors des Conseils, je suis présent. L'enseignant ne s'efface pas comme j'ai pu parfois le lire. Je suis là pour soutenir le président, l'aider dans sa fonction. C'est ainsi que la compétence du président grandit au fil du temps. Sur une année, chacun peut, s'il le

souhaite, présider un Conseil et comprendre qu'il n'est pas facile d'animer ce moment. De temps en temps, je reprends la main pour redonner une certaine dynamique et éviter l'essoufflement où les dérives. Une fois, j'ai dû remplacer le président sur le champ pour empêcher que cela tourne à la foire d'empoigne. Certaines années, où la classe est un lieu de conflit perpétuel, les Conseils ont parfois tendance à se transformer en tribunal car les critiques occupent une place prépondérante par rapport aux propositions.

Une année, je me suis intéressé à travers les différentes présidences, aux micro-évènements qui bouleversent les Conseils. En particulier au moment où le président perd son autorité et son pouvoir. C'est à partir de mars 2009 que cette idée m'est venue lors du vingt et unième conseil. J'avais noté dans mon journal : Le Conseil s'est très bien déroulé jusqu'à 13h50. Ensuite petit à petit, Axel, le président a perdu son pouvoir et son autorité. Il a fait une erreur, il a autorisé Jérémie à se lever pour aller chercher des lots dans un carton au fond de la salle. Jérémie est ensuite revenu à sa place avec des porte-clés. Ce qui a ensuite donné l'idée à d'autres d'en faire autant en amenant le carton au milieu du Conseil pour vendre à la classe ce qu'il restait. Plusieurs élèves se sont alors levés pour aller prendre des lots… Depuis 6 élèves se baladent, quelques groupes discutent ou se chamaillent. Samra s'allonge par terre et joue avec notre lapin. José piétine Samra et Killian porte le lapin pour le mettre sur sa table… Le président se déplace dans la salle puis regagne sa place pour parler mais plus personne n'écoute. Pourtant je l'avais déjà aidé dès le départ, en lui suggérant d'enchaîner plus rapidement les propositions. Axel a également une voix qui ne porte pas et un débit d'élocution trop rapide qui fait que l'on a du mal à comprendre ce qu'il dit. De plus, le président a fait sortir dans le couloir deux élèves à la fois, ce qu'on n'avait jamais fait auparavant et de plus ce sont deux copines !

Sur une année, j'ai pu relever les points suivants qui font perdre ou non l'autorité naturelle du président et qui feront toute la différence entre une bonne et mauvaise présidence :

Points positifs du président :

- Présence physique constante et il ne se lève pas pour ouvrir la porte aux exclus ou les faire rentrer. Il laisse ce rôle au secrétaire ou nomme un autre élève, proche de la porte.
- Dit bien à haute voix « gêneur » une fois, deux fois, puis plus le droit de parler.
- Rythme de gestion de l'ordre du jour assez rapide et ne s'attarde pas trop sur un sujet.
- Reste neutre dans ses interventions, il ne donne pas son point de vue.
- Recentre les débats quand les interventions ont tendance à se disperser.

Faits qui font que la présidence peut être remise en cause :

- Le président donne la parole à un élève qui n'avait plus le droit de parler ou qui vient seulement de lever le doigt alors que d'autres le lèvent depuis plus longtemps.
- Le rythme est parfois trop rapide. Chacun n'a pas le temps de s'exprimer entièrement sur le sujet et on n'a pas fait le tour de la question. On passe au sujet suivant alors que le premier n'est pas terminé.
- Le président coupe la parole aux élèves qui s'expriment.
- Le président ne parle pas assez fort ou s'exprime avec difficulté.
- Le vote n'est pas toujours très explicite : pour quoi ou pour qui vote-t-on ?
- Les exclus ne restent pas dans le couloir pour la même durée. Normalement c'est 5 minutes mais certains ne restent que 2 minutes et d'autres plus longtemps. Damien décidera par la suite de gérer le temps de chacun avec son chronomètre.
- Le président autorise un élève à se lever pour diverses raisons. Par exemple, Fatih demandera l'autorisation de se lever pour ramasser un stylo peluche qui n'est pas vendu et pour ranger dans l'armoire la feuille de trésorerie. Mohamed se lèvera pour donner son stylo peluche et traversera le Conseil…

- Laisser trop longtemps un élève monopoliser la parole.
- Revenir sur un vote alors qu'une décision vient d'être prise.
- Voter une sanction non pas pour l'acte commis mais contre la personne.
- Un Conseil qui s'éternise au-delà du temps prévu, soit une heure. Déjà qu'au bout de 20 min, il est de plus en plus difficile de gérer le groupe car l'attention n'est plus soutenue.
- Toutes les propositions ou critiques ne sont pas à l'ordre du jour, certaines ont été supprimées volontairement ou non : Fatih avait écrit une demande de changement de ceinture mais comme elle était au mauvaise endroit, Sambaz ne l'a pas retenue. Parfois c'est tellement mal écrit que l'on ne comprend pas.
- Un élève refuse de se plier aux décisions communes ou d'obéir au président : sortir dans le couloir, donner sa fiche de positionnement.

Pour conclure sur cette institution, on peut résumer le Conseil en disant qu'« il est le lieu où les membres du groupe peuvent présenter leurs critiques et leurs propositions, confronter leurs points de vue, analyser le fonctionnement de leurs activités et institutions et prendre des décisions. C'est là que la parole collective s'élabore et que le pouvoir des enfants devient une réalité institutionnelle. Structure instituante qui permet l'établissement des lois du groupe, il est aussi le lieu où les conflits et les transgressions sont traités, afin d'y trouver des solutions qui préservent les droits individuels et l'intérêt collectif. Temps de parole citoyenne, c'est aussi un moment essentiel pour la structuration de la langue et de la pensée. » (Le Gal, 2002, p. 133).

Les ceintures de compétences en mathématiques

Les mathématiques sont souvent la bête noire des élèves de SEGPA. Lorsque les évaluations concernant les classes de sixièmes existaient encore, le score moyen avoisinait les 22 % tandis qu'il était de 69 % dans les autres classes de 6° du collège[64]. Ce qui montrait bien l'écart existant entre les publics accueillis.

Cet écart flagrant se retrouvait également au sein même de la classe car un élève pouvait obtenir un score très proche de 0 % et un autre proche de 50 %. Dans ces conditions, il me semblait bien illusoire de faire un cours traditionnel où on fait tous la même chose au même moment car je ne sais jamais trop à qui m'adresser : aux bons élèves, aux moyens ou aux plus faibles. Faire cours n'est pas chose aisée. Tout le monde n'avance pas au même rythme et au fil du temps, les décrochages se succèdent. Si le rythme est trop lent, les plus rapides s'ennuient car ils ont déjà terminé depuis un moment. À l'inverse si le rythme est trop élevé, ceux qui ne suivent plus abandonnent rapidement. Dans les deux cas, les décrocheurs réagissent et commencent à le manifester un peu trop bruyamment. Faire un niveau intermédiaire provoque aussitôt les deux catégories de frustrés précédentes : ceux qui ne peuvent suivre et ceux qui s'ennuient. Devais-je suivre les instructions officielles qui préconisent de suivre le programme de 6° générale, tout en l'adaptant ?

J'ai essayé toutes ces possibilités sans grand résultat probant. La différence de niveau était-elle un frein pour un enseignement efficace ? Fallait-il faire des groupes plus

[64] Voir en annexe 1 le tableau des résultats aux évaluations nationales de 2002 à 2008, date de disparition de ces évaluations pour les classes de sixième.

homogènes ? Je me suis alors lancé dans un dispositif de groupes de besoins, avec une autre collègue de SEGPA. Après un test, on répartissait les élèves de 6° et 5° en deux groupes de couleurs : vert pour les élèves qui avaient le plus de difficultés et bleu pour les autres. Je prenais le groupe vert jusqu'aux vacances et on recommençait à former de nouveaux groupes après chaque période scolaire, en changeant le contenu mathématique.

Ma collègue trouvait plus stimulant de travailler avec des élèves plus vifs et rapides qu'à l'ordinaire. Moi, c'était tout le contraire. Je n'avais plus d'élément moteur dans la classe et au lieu d'être tiré vers le haut, le groupe était inévitablement tiré vers le bas. De plus, les élèves se sachant dans le groupe des plus faibles s'identifiaient immanquablement à cette étiquette et donnaient l'impression d'être encore plus faibles que d'habitude. L'image de soi en prenait un sérieux coup. Mettre ensemble les élèves les plus en difficulté n'était pas une bonne solution, cela manquait franchement d'émulation. Et puis dans un même groupe, les élèves avaient de toute façon un niveau tellement hétérogène que faire la même chose pour tout ce petit groupe n'était toujours pas satisfaisant. Peu importe le contenu ou le besoin mathématique, un élève restait pratiquement toujours dans le même groupe. S'il avait des difficultés en numération, il en avait aussi, la plupart du temps, pour le reste : les opérations, les mesures, la géométrie, les problèmes… Les groupes, à un ou deux élèves près, ne changeaient guère. À l'époque, je n'avais pas pris connaissance des différents travaux de recherche sur le sujet démontrant l'inefficacité d'une telle forme de gestion de classe. Je croyais comme beaucoup qu'un bon groupe était un groupe homogène. Ma recherche empirique sur les regroupements m'apprit le contraire.

Suite à ces expérimentations, j'étais maintenant convaincu que l'hétérogénéité était plutôt une richesse si on adaptait, un tantinet soit peu, son dispositif pédagogique. L'année suivante, c'est ce que j'ai fait. J'avais découvert entre temps la pédagogie institutionnelle lors de ma reprise d'études en sciences de l'éducation. Je me suis alors documenté un peu plus sur l'enseignement des mathématiques dans une telle pédagogie. J'avais envie d'être plus respectueux du rythme d'apprentissage de chacun car certains élèves apprennent très vite et d'autres très lentement. Je ne cherchais pas à développer la compétition mais plutôt la coopération entre les élèves. Je souhaitais également introduire un peu plus de liberté de choix. J'ai donc enseigné par la suite les mathématiques d'une façon totalement différente.

J'ai mis en place dans cette discipline un livret de compétences[65] qui propose une progression pour toute la scolarité de l'élève en SEGPA. Les apprentissages couvrent ainsi une grande plage de savoirs allant du CP au CAP. Chaque grand domaine mathématique est décomposé en sept niveaux pour garder le principe des ceintures de couleurs de la pédagogie institutionnelle, mis en place par Fernand Oury. C'est un outil très souple qui s'inspire des ceintures de judo et de son essence.

A chaque période scolaire, je travaille un domaine mathématique spécifique et je change le dispositif d'apprentissage. Parfois, les élèves sont répartis en fonction de leurs

[65] Voir annexe 3.

compétences, parfois ce sont eux qui choisissent ce qu'ils veulent apprendre. Ensuite dans la classe, il y a une multitude de voies possibles. Celui qui aime travailler seul et vite peut naturellement le faire. Dans ce cas, je laisse à disposition un fichier autocorrectif si je sens qu'il est capable de travailler en autonomie et qu'il ne va pas utiliser le fichier pour obtenir la réponse mais pour vérifier ses résultats. Ce fichier peut éventuellement servir d'aide ponctuelle quand on ne sait pas faire un exercice. Celui qui a besoin d'un tutorat va plutôt aller travailler avec un autre, bien souvent un copain. D'autres préfèrent travailler en grand groupe. Il y a avantage et inconvénient à chaque modalité de fonctionnement. Dans un groupe, si le nombre d'élèves est trop important, je constate que le résultat n'est pas à la hauteur des espérances. Il y a plus de bavardages que d'apprentissages réalisés. À l'inverse si un élève ne comprend pas ce qui est demandé, il a la possibilité d'aller demander de l'aide à un autre. Cela peut être une personne qui travaille sur le même niveau de ceinture ou sur une ceinture plus élevée ou encore il peut me demander s'il a épuisé toutes les ressources du groupe.

Pour l'instant, à la première période, en septembre, je pars d'un test pour répartir les élèves selon leur capacité en numération. C'est un test écrit ou oral selon les années. Le dernier a l'avantage d'être plus rapide et autant efficace. Je dicte simplement une série de nombres correspondant à une couleur de ceinture et les élèves doivent les écrire en chiffres. Par exemple, cinq nombres jusqu'à 100 pour la ceinture blanche, cinq autres nombres jusqu'à 1000 pour la ceinture jaune, jusqu'au million pour la ceinture orange, milliards pour la verte… Quand l'élève se trompe à une série, cela détermine tout simplement son niveau de couleur de ceinture. Ensuite chaque élève travaille sur une série de fiches d'exercices de sa couleur. Il peut, s'il le souhaite, prendre des fiches pour les faire à la maison. C'est un dispositif que je trouve assez souple et qui rend l'élève autonome et responsable. Chaque élève peut s'approprier des savoirs à son niveau et à son rythme car on n'est pas tous égaux pour apprendre. Celui qui sait, peut aider celui qui ne sait pas. Cet enseignement de type individualisé et mutuel semble plus efficace. « […] un élève en difficulté devra consacrer beaucoup plus d'énergie (concentration, effort, etc.) pour exécuter une tâche qu'il estime complexe… tâche qui est éventuellement exécutée avec aisance et sans coût énergétique majeur, par un élève expérimenté et performant. » (Chabanne, 2003, Réed. 2005, p. 76).

Puis quand l'élève se sent prêt, sans forcément avoir terminé toutes les fiches de sa ceinture de couleur, il peut demander à passer son brevet. C'est une épreuve individuelle, qui tient sur une page et qui reprend la plupart des exercices. Pour valider ses acquis personnels, donc son savoir, l'élève doit obtenir au moins 15/20. La réussite à l'épreuve conduit à l'obtention du brevet. Le savoir est ainsi reconnu officiellement. Ce dispositif de brevets trouve ses origines chez Freinet. Il « a crée très tôt le système des brevets, emprunté au scoutisme, par lequel il cherche à s'assurer que tous les élèves atteignent bien les objectifs fondamentaux requis pour leur implication maximale dans la tâche commune. » (Meirieu, 2001, pp. 15-16).

Avec ce système de ceintures, c'est le succès qui devient la norme. C'est une pédagogie de la réussite qui aide l'élève à se mobiliser et à développer une posture

autodidacte. Si le brevet est raté, ce n'est pas un problème car l'élève peut le repasser autant de fois qu'il le désire jusqu'à son obtention. Le brevet est lié à des savoirs précis et il garantit la qualité du savoir. Si un élève n'acquiert pas son brevet en sixième, il reprendra l'année suivante, en cinquième, ce même niveau de ceinture.

Pour la seconde période, après les vacances de la Toussaint, je change le dispositif et le contenu en travaillant sur les techniques opératoires. C'est l'élève qui va décider de ses apprentissages. Je m'inspire pour cela d'une idée de Françoise Dolto qui envisageait un système simple basé sur le désir homogène pour former des groupes. « Les enfants n'ont pas tous les mêmes curiosités pour les mêmes choses. Eh bien, si des enfants veulent faire du français, on peut leur demander : « Qui veut apprendre à lire ? », « Qui veut apprendre à écrire ? »… à calculer, etc. Et ils se répartiraient ainsi en petits groupes. » (Oury & Pain, 1972, p. 403). Je fais de même et je demande simplement : Qui veut apprendre à faire une addition ? Une soustraction ? Une multiplication ? Une division ? Chaque élève choisit ainsi ce qu'il a envie d'apprendre pour travailler seul ou en groupe autour de fiches d'exercices à son rythme. Fiches blanches pour les additions, jaunes pour les soustractions, orange pour les multiplications…

Parfois, je suis obligé de négocier un peu ce libre arbitre. À la rentrée des vacances de la Toussaint 2011, à part un élève, tous les autres veulent apprendre à faire des divisions. Noble choix mais j'ai des doutes car faire une division suppose quand même certains prérequis comme savoir multiplier et soustraire. Tous ces élèves me disent qu'ils savent bien évidemment faire ces opérations, ce qui m'étonne un peu. Je leur donne alors un petit test. Il comporte vingt opérations incluant des additions, soustractions, multiplications et divisions. Je redonne ensuite ce même test à la fin pour mesurer les progrès accomplis sur une période donnée. Quelle n'est pas ma surprise de constater qu'une seule élève, Maryline, sait faire une addition. Tous les autres font des erreurs. Dans ces conditions, il me semble trop illusoire de laisser 11 élèves sur leur premier choix, la division. Surestimer ses propres capacités peut avoir des conséquences tragiques pour des élèves en difficulté et en échec scolaire. Il faut choisir des défis correspondant à ses capacités réelles afin de constater des progrès et croire en sa propre efficacité. Il ne faut pas vouloir viser trop haut si on souhaite parvenir au but fixé et éprouver un sentiment de satisfaction. Il m'a fallu discuter individuellement pour montrer à chacun ses erreurs suite au test et conseiller de commencer par une technique opératoire plus facile. À la fin, il me restait seulement deux élèves pour la division. De temps en temps, il faut être réaliste et mon rôle consiste à les conseiller sur des choix plus faciles qu'ils seront à même de surmonter.

A la troisième et quatrième période nous faisons de la géométrie. Il y a quelque temps, je commençais la séquence par une situation problème où les élèves, seuls ou par groupe, devaient reproduire un dessin qu'ils ne voyaient pas. Je dictais simplement les consignes. Le résultat était assez pauvre. Aucun élève de 6° n'avait réussi à reproduire le dessin de la situation problème et seulement trois groupes en 5° avaient réussi. Le constat, fait avec les élèves, était qu'ils ne connaissaient pas le vocabulaire de base spécifique de la géométrie comme : vertical, segment, perpendiculaire ou parallèle. Ils ne savaient pas ou ne savaient plus tracer une perpendiculaire ou une parallèle. La maîtrise d'outils tels que la règle, l'équerre, le compas ou le rapporteur posait problème. J'ai donc modifié le dispositif pour l'ancrer un peu plus sur le mode autogestionnaire. Je pars directement de reproduction de figures ou de tableaux d'artistes célèbres comme Victor Vasarely, Piet Mondrian ou Vassily Kandinsky. Je propose au moins quatre figures par semaine, extraites des livres des sœurs

Denière (1999) et chacun choisit ce qu'il a envie de reproduire. Pour les élèves plus rapides, je leur laisse les livres et ils choisissent eux-mêmes les dessins qu'ils souhaitent reproduire. Les apprentissages du vocabulaire et des techniques se font ainsi au fur et à mesure. Parfois on utilise les dessins reproduits pour réaliser une exposition dans le collège. Tout dépend des projets. En 2011, j'ai élaboré un diaporama sur la géométrie. Je l'ai projeté au début de la séquence afin de leur montrer l'utilité et l'usage de la géométrie. L'objectif étant de les sensibiliser à la géométrie, de leur montrer que cette matière ne sert pas uniquement à l'école mais qu'on peut très facilement la retrouver dans la nature, l'art et la vie quotidienne.

La dernière période, est en général consacrée aux mesures. Je reprends le système des ceintures de couleurs. Je leur donne un test avec un exercice pour chaque couleur. Un exercice de repérage avec un calendrier pour la ceinture blanche, de lecture d'heures pour la ceinture jaune, de conversion d'unités de longueur pour la ceinture orange et ainsi de suite. Ce qu'un élève ne sait pas faire détermine sa ceinture de départ. Ensuite, de nouveau, chacun a une batterie d'exercices et un cours imprimés sur des feuilles de sa couleur avant de passer son brevet. Maintenant cela forme un petit livret, c'est plus simple et cela pose moins de problèmes. Avec les feuilles volantes rangées dans les casiers de couleurs, il en manquait toujours plusieurs au bout d'un moment. Un élève avait pris deux fois la feuille quatre et le suivant ne l'avait plus et je devais en réimprimer une rapidement. Le petit livret agrafé résout ce genre de problème matériel. Les élèves continuent à pouvoir travailler seuls ou en groupe, chacun ayant le libre choix. Je m'occupe plus particulièrement des ceintures jaunes pour la lecture de l'heure. On commence par construire une horloge en carton et on va s'initier progressivement à la lecture de l'heure avec seulement la petite aiguille puis avec les deux.

Ce système de travail individualisé grâce à des fiches de couleurs est très commode et d'une grande souplesse. Outre le fait que chacun peut s'investir dans des apprentissages à son niveau et à son rythme, il permet un suivi continu. En SEGPA, on a régulièrement des élèves qui arrivent à tout moment de l'année scolaire, qui partent pour une séance d'orthophonie ou de suivi médico-psychologique ou qui sont absents pour des raisons aussi diverses que variées. Ce qui fait que des élèves arrivent avec une demi-heure de retard, partent avant la fin du cours ou ratent entièrement l'heure de mathématiques. Avec ce système de fiches de travail, l'élève n'est nullement pénalisé. Il n'a rien raté en son absence. Il poursuit ses apprentissages à son retour en reprenant là où il en était. Tout comme il peut emmener ses fiches et continuer son travail à la maison.

Les élèves de sixième me demandent rapidement si ceux de troisième font les mêmes fiches. Ils sont étonnés de ma réponse : oui, ce sont les mêmes. Et comme la répartition en ceintures et les résultats aux brevets sont affichés en classe, ils peuvent constater que les élèves de troisième ne sont pas forcément meilleurs qu'eux. En octobre 2012, après 6 semaines de fonctionnement, aucun élève de troisième n'avait atteint la ceinture noire en numération alors que deux élèves de sixième l'avaient atteinte et qu'un élève de 5° avait même obtenu le brevet de cette ceinture.

Depuis longtemps, j'avais la très nette sensation que le niveau baissait au fil des quatre années passées en SEGPA et par des mesures plus objectives je constate que c'est vrai. Les

élèves, dès la 6°, sont capables de faire des additions et des soustractions de fractions, de travailler sur les nombres relatifs et d'obtenir aux mêmes évaluations que les troisièmes de meilleurs résultats… Parfois je m'amuse à comparer différents dispositifs avec des classes différentes et à en mesurer les effets. Cela peut permettre la recherche du dispositif le plus performant et vérifier l'hypothèse de B. Schwartz : « l'hypothèse que les méthodes faisant systématiquement appel au choix des élèves représentent la plus efficace des pédagogies. » (Schwartz, 1973, p. 167). Cela n'a certes très peu de valeur scientifique, ma recherche s'apparentant plus à une recherche empirique, mais les résultats sont assez représentatifs quand même.

En 2009, j'ai comparé trois classes : une classe de sixième et deux classes de cinquième. Pour chacune d'elle, j'ai adopté un dispositif différent. Ma collègue Stéphanie avait la classe de 5° J et moi la classe de 5° K et l'unique classe de 6°, la 6° J. Ma collègue avait choisi une pédagogie traditionnelle où toute la classe travaillait au même moment sur une ceinture en faisant tous les exercices correspondant. Quand toutes les fiches étaient faites, les élèves passaient le brevet correspondant. Puis, acquis ou non, elle passait à la couleur de ceinture suivante et ainsi de suite. Elle commença par la première ceinture, la plus facile, la blanche.

De mon côté, je suis parti directement sur des apprentissages autodidactes. Je ne faisais pas de cours magistral. J'intervenais le moins possible pour les aider, je les retournais vers les autres élèves ou vers un fichier autocorrectif. Arbitrairement, pour mes deux classes, les 5° avaient la possibilité de choisir leurs apprentissages et les 6° n'avaient pas le choix. Pour ces derniers, les apprentissages dépendaient de leur réussite à un test de mesures. J'essayais de cette façon de supprimer au maximum les différentes variables. Pour les 5°, je leur avais expliqué chaque compétence afin qu'ils aient une idée la plus précise possible de chaque couleur de ceinture. On a ensuite discuté et cherché des exemples de la vie quotidienne où ces savoirs étaient utiles. À partir de là, ils se sont autodéterminés sur ce qu'ils avaient envie d'apprendre en numérotant de 1 à 7 leur préférence.

En conséquence, au départ, les 6°J étaient répartis sur quatre niveaux de ceinture allant de la blanche à la verte. Les 5° K avaient choisi toutes les couleurs sauf la ceinture marron car personne ne souhaitait travailler sur les surfaces. Les 5° J commençaient tous à la ceinture blanche. Ainsi, on avait trois classes et trois dispositifs différents pour mesurer les effets de chaque approche pédagogique. Chaque classe travaillait par contre sur le même thème, *les mesures* ; avec les mêmes exercices papier comme support ; sur la même durée, à savoir sept semaines ; passait les mêmes brevets, selon les mêmes modalités et le dispositif interne permettait de travailler seul ou en groupe. Je pouvais ainsi déterminer le nombre de réussite par élève, par brevet et par classe. Je notais dans un tableau les résultats au fur et à mesure. Le meilleur taux devait donc déterminer la pédagogie la plus efficace…

Voici ce que j'ai obtenu le 28 avril 2009, pour chaque classe. Les couleurs correspondent aux couleurs des ceintures obtenues en mesures. Les couleurs vont de la blanche à la noire par ordre de difficulté croissante. La blanche étant facile et la noire plus difficile. Une lettre A dans une case signifie que le brevet est acquis et NA signifie qu'il est non acquis :

6° J	**BREVETS PASSES SUITE À UN TEST DE POSITIONNEMENT**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Samra	A									
Robin	NA									
Damien	A									
Axel	A	A	A							
Killian	NA									
Ilir	NA	A	NA	A	A	NA				
Fatih	NA	A	A	NA	NA					
Yunus	NA	A	NA	A	NA					

José	A	NA								
Lenny	A	NA	A	NA	A	NA				
Jérémie	NA	A								
Sambaz	NA	NA	A	A	NA	A	A	NA	NA	
Mohamed	NA	A	A	NA						
Stéphanie	A	A	NA	A						

5° J	BREVETS SUITE À UNE PEDAGOGIE TRADITIONNELLE									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Imène	A	A								
Alexandre	A									
Cyprien	A	A								
Jonathan	A	A								
Océane	A									
Wendy	A	A								
Fanny	A	A								
Mickaël	A									
Badredine	A									
Alexis	A									
Rémi	A	A								
Elisa	A									
Tevrat	A	A								
Firat	A	A								

5° K	BREVETS SUITE À UN LIBRE CHOIX DU NIVEAU DE CEINTURE									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Terry	NA	NA	NA	A	NA	A	A	A		
Joana	NA	NA	A	NA						
Julien	A	NA	NA	NA	A	A				
Furkan	NA	A	A	A	NA	A	A	A	A	
Mickaël	A	A	A	NA	A	A	NA	A		
Marwan	NA	A	NA	A	NA	A	A	A	A	A
Margaux	NA	A	NA	A						
Steve	NA	A	A							
Nollwenn	A	NA								
Luka	NA	A	A							
Anthony	NA	NA	A	A						
Boban	A	A	A							
Jenna	NA	A	NA	A						
Laura	NA	A	NA	NA						
Allan	A	A	A							
Loris	NA	A	NA	A						

À la fin de l'année, j'avais effectivement des taux de réussite aux brevets bien différents :

En 6° J ⇨ 26 réussites sur 14 élèves ⇨ 26,5 %
En 5° J ⇨ 22 réussites sur 14 élèves ⇨ 22,4 %
En 5° K ⇨ 48 réussites sur 15 élèves ⇨ 45,7 %

Premier constat, il y a un écart significatif entre moment contraint et moment choisi. Les jeunes placés en situation d'autodidaxie rivalisent souvent et réussissent mieux que ceux ayant suivi un dispositif plus classique. Pas évident cependant de faire directement un lien de cause à effet. Malgré mes précautions pour limiter au maximum les variables, on peut trouver différentes explications, ne mettant pas spécialement en jeu le type de pédagogie. Peut-être que les élèves de 5° K étaient simplement *meilleurs* que les autres. Ce n'est cependant pas la sensation que j'ai eu puisque j'avais également ces deux classes de 5° dans une autre discipline. Ma collègue Stéphanie n'a peut-être pas la même relation pédagogique que moi… Tout me laisse cependant à penser que ce système permet aux élèves de développer leur potentiel, en allant à leur rythme et avec plus de

mobilisation car ils ont choisi eux-mêmes leur apprentissage. Naturellement le choix était plutôt restreint dans cette thématique des mesures. Ils ne pouvaient pas choisir exactement et pleinement ce qu'ils auraient aimé faire en mathématiques. C'est peut-être aussi pour cela que, dans cette classe, j'ai trouvé le plus grand nombre d'élèves qui ne faisaient rien de l'heure. Ce qui peut paraître paradoxal à première vue. Celui qui n'avait pas envie de travailler, n'était guère poussé à le faire puisqu'il n'y avait pas de contrainte particulière hormis mes quelques sollicitations pour les mettre au travail.

Deuxième constat, le dispositif des 5° J où tout le monde fait la même chose au même moment n'est guère rentable sur le même laps de temps. Deux brevets maximum par élève en sept semaines ! Ils n'atteignent même pas le score des 6° alors qu'ils ont un an de plus. Dans ce système, il faut adopter un rythme moyen uniforme approchant le rythme des plus lents.

Si je regarde uniquement la ceinture jaune - pas la blanche qui était très facile, tellement facile que peu d'élèves l'ont choisi volontairement et pas au-delà de la jaune puisque la classe de 5° J n'y est pas allée - combien y a-t-il de réussites parmi ceux qui ont choisi cette ceinture ? :

En 6° J ⇨ 6 réussites sur 9 élèves ⇨ 66,7 %
En 5° J ⇨ 8 réussites sur 14 élèves ⇨ 57,1 %
En 5° K ⇨ 11 réussites sur 14 élèves ⇨ 78,6 %

Le constat est sans appel, on retrouve les mêmes disparités et réponses. Le système libertaire des 5° K obtient le meilleur score de réussite et les 6° J dépassent encore une fois les 5° J. Il semblerait donc que les dispositifs cherchant à favoriser les apprentissages autodidactiques soient plus efficaces qu'un système linéaire basé sur un modèle transmissif des savoirs. Dans chaque classe, les élèves avaient la possibilité de travailler seuls ou à plusieurs, on ne peut donc pas dire que c'est le fait de travailler en groupe qui permet d'obtenir un meilleur résultat. Pour plus d'objectivité, je voulais vérifier sur plusieurs années, avec d'autres élèves ce genre de comparaison. Je souhaitais également inverser un peu mon dispositif, à savoir laisser le choix des apprentissages aux 6° J et les imposer aux 5° K pour voir si le dispositif libertaire est toujours le plus efficace.

En 2011, j'ai donc refait une étude comparative. Au lieu de partir sur les mesures, j'ai fait un comparatif sur les techniques opératoires. Les sixièmes ont choisi librement la technique opératoire qu'ils avaient envie d'apprendre et les cinquièmes n'avaient pas le choix. J'ai commencé par la soustraction et ensuite par la multiplication des nombres entiers puis des nombres décimaux. Le tableau suivant donne les résultats pour chaque élève. *Abs*. signifie que l'élève était absent au brevet et *Nouveau* signifie que l'élève vient d'arriver à la SEGPA et qu'il n'a pas fait le brevet. Pour plus de précision, j'ai mis également la note obtenue et la moyenne de la classe. Pour rappel, un brevet est obtenu à partir de 15/20 :

6° J	**BREVETS PASSES SUITE À UN LIBRE CHOIX DU NIVEAU DE CEINTURE**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mehrane	18,5	09,4	14,8	17,1	10	14,4	17,7			
Sanela	12,0	14								
Clara	07,3	10,1								
Jonathan	08,1									
Dylan	02,2	00,9								
Hayri	14,4	18,1	07,7							
Léa	14,8	18,1	09,1							
Halija	17,7	08	12	08,5						
Maryline	15,5	03,8								
Cathy	12,0	11,7	15,4							
Aurore	07,0	12	16,6	11,4						
Sevgi	11,6	14,0	19,6							

5° K	BREVETS PASSES SUITE À UNE PEDAGOGIE TRADITIONNELLE									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amandine	04,0	13,7	09,7	05,1						
Tristan	09,7	13,7	06,5	07,4						
Anasse	12,0	05,9	00,2	00						
Célia	10,3		00,5	Abs.						
Ana	08,0	08,1	00	04,4						
Herolind	19,7	19,2	13,4	20						
Damien	05,0	10,7	01,7	00,7						
Judicaël	11,0	03,3	Abs.	11,1						
Hybraïm	Nouveau		02,8	17,7						
Florian	Nouveau	14,8	Abs.	15,1						
MOYENNE	10,0	10,7	4,4	09,0						

De nouveau, on constate qu'il y a plus de réussite en 6° qu'en 5° et qu'un dispositif autogestionnaire donne de meilleurs résultats. Dans ce type de pédagogie, le jeune qui n'a pas réussi son brevet, peut revenir dessus à tout moment et le repasser jusqu'à obtention. Ainsi Sevgi passera trois fois son brevet jaune pour l'obtenir. Mais on constate que cette reprise n'est pas vaine car elle progresse à chaque fois. Au final, le dernier brevet démontre qu'elle maîtrise parfaitement la technique opératoire des soustractions. D'ailleurs, elle m'a déclaré n'avoir rien compris quand elle était en CM2. Au dernier trimestre 2013, elle obtiendra la meilleure moyenne de sa classe en mathématiques et finira même première de sa classe de 5°.

En conclusion, le découpage par couleur ou compétence en mathématiques et non plus par classe d'âge est un début. Petit à petit, nous allons vers une école sur mesure, c'est à dire une école où l'enseignement s'adapte à l'élève et non l'inverse. « Grâce aux couleurs, les enfants travaillent à leur niveau. » (Lamihi, 1994, p. 66). Le dispositif des ceintures est un outil d'aide pour développer une posture autodidacte. Il transforme le rapport de l'élève à l'école et au savoir. Il aide chacun à prendre réellement conscience qu'il vient à l'école pour lui-même, pour apprendre et plus seulement pour passer dans la classe supérieure.

Pour autant, peut-on dire que le travail organisé par ceintures de couleurs est une solution parfaite pour développer l'autodidaxie ? Non car entrer dans le dispositif demande de la part de l'apprenant une démarche volontaire, un investissement personnel et de plus en plus d'autonomie dans ses apprentissages. Ce qui n'est pas toujours le cas. Il y a encore des élèves qui refusent de participer aux apprentissages. Travailler à son niveau, à son rythme, selon ses envies, en autonomie est déjà un bel effort et le grand mérite de cette pédagogie. L'enfant connaît beaucoup mieux ses capacités et ses faiblesses ou manques. Il sait maintenant se situer plus précisément. Lui, ses parents et l'enseignant, savent où il en est, pourquoi il est là, ce qu'il va apprendre ; savent le chemin qu'il a parcouru et celui qu'il lui reste à faire tout au long de sa scolarité. Il sait également sur qui compter pour se faire aider si besoin car il sait où en sont les autres du groupe. « Les enfants n'ont pas peur de la vérité. Ils préfèrent se savoir en retard dans tel domaine que d'être classé globalement « mauvais », voire « débiles ». Ils ont d'eux-mêmes une image de soi plurielle, nuancée, qui ne les gêne pas pour vivre. Bien au contraire. » (Lamihi, ibid., p. 72).

Le fait que les élèves choisissent eux-mêmes, par moment, ce qu'ils ont envie d'apprendre est un grand pas dans un système éducatif un peu trop sclérosé. Parfois les situations me paraissent encore trop artificielles et dépourvues de sens pour de nombreux

élèves. Je tente quand même de saisir des opportunités pour proposer des situations plus concrètes. Lors de nos projets, il y a maintes occasions d'apprentissage. Par exemple, une année, les deux trésoriers n'arrivaient pas à compter l'argent de la caisse. Ils ne trouvaient pas du tout la même somme. Ce qui n'est pas évident quand il y a de nombreuses petites pièces de monnaie. Je suis parti de cette situation pour établir le petit problème suivant à partir des données du trésorier :

LE TRESOR DES 6° J

Raphaël vient de compter les pièces de notre caisse et donne le résultat suivant :

- 2 pièces de cinquante centimes :
- 5 pièces de 20 centimes :
- 4 pièces de 0,10 euros :
- Quinze pièces de cinq centimes :
- Quarante pièces de 2 centimes :
- Vingt-sept pièces de 0,01 :

Pouvez-vous dire quelle somme d'argent on possède ?

Avec cet argent, on veut acheter des néons (poissons) pour mettre dans notre aquarium. Ana a vu au magasin *Mille animaux* qu'un néon coutait 0,45€. **Combien de poissons peut-on acheter avec tout l'argent que nous avons ?**

En vérité, on pense mettre seulement 5 néons dans l'aquarium. **A-t-on assez d'argent ? Et si oui, combien d'argent nous restera-t-il après l'achat ?**

J'avais volontairement mélangé un peu le type de données, parfois en lettres et parfois en chiffres pour complexifier un peu le problème. J'ai été déçu du résultat. Mis à part le trésorier qui était en même temps le plus *expert*, les autres élèves ne s'y sont intéressés guère plus de cinq minutes. Ils ont tout bonnement attendu la réponse ou l'ont recopiée sur le premier qui l'avait trouvée. Le travail de groupe donne parfois le même résultat. Je constate que les meilleurs travaillent pour les autres. À croire qu'apprendre pour soi-même relève plutôt de l'exploit ou selon Antoine de La Garanderie (1974, Réed. 1999) que l'on apprend toujours quelque chose pour quelqu'un et non pour soi. L'auteur donne l'exemple d'un enfant qui récitant une poésie à sa mère, la sait parfaitement mais arrivé en classe, il ânonne ou reste silencieux.

Si on fait abstraction de la mémoire, A. de La Garanderie émet l'hypothèse que celui qui apprend doit se projeter dans le temps et l'espace pour réussir. « […] s'il sait sa leçon lorsqu'il la récite à sa mère, c'est parce qu'implicitement il l'apprend en relation avec elle ; il la projette sur elle. Il l'apprend pour la lui réciter. Faute d'avoir compris que la relation avec celui qui interroge est essentielle pour prendre conscience de l'acquis - qui n'est acquis que parce que projeté - il ne se rappelle plus sa leçon. Il croit qu'il sait sa leçon parce qu'il l'a récitée à sa mère ; mais il ignore qu'il ne peut la savoir que si la relation avec celui ou celle à qui il doit la réciter a été établie au temps où il l'apprenait. » (La Garanderie, 1974, Réed. 1999, p. 42). Pour savoir cette poésie, l'enfant devait avoir comme visée la relation avec son maître puisqu'elle lui était destinée, il devait se projeter dans la classe, au moment où la poésie allait être récitée.

Le « Quoi de neuf ? »

En SEGPA, les élèves de 6° ont souvent un évènement à raconter, un document ou un objet à montrer. Bref, ils ont quelque chose à dire et surtout un savoir informel à partager. Il est alors intéressant d'utiliser l'institution « Quoi de neuf ? » de la pédagogie institutionnelle pour proposer un cadre d'expression à la parole.

« Le Quoi de neuf ? » est un moment où les enfants élaborent un discours. Il s'agit d'un réel apprentissage de la prise de parole personnelle face à un groupe. » (ICEM, 2003, p. 33). Effectivement, il est en premier un lieu, un dispositif de parole. En la donnant à l'enfant, celui-ci apprend à s'exprimer devant un groupe et à structurer sa pensée. Parler devant les autres n'est pas chose aisée. En prenant la parole, on s'expose à autrui. On prend le risque d'être critiqué, contredit mais aussi conforté. J'ai régulièrement un élève, chaque année, qui par timidité, par peur, ne prendra jamais la parole dans ce dispositif. C'est ensuite un lieu d'écoute, où chacun peut être entendu. Enfin et surtout, on n'y pense rarement, cette institution permet d'apprendre ce qui habituellement ne s'apprend guère à l'école : les savoirs expérientiels. L'institution scolaire devient un lieu de partage des savoirs informels à partir de l'expérience de chacun. On favorise l'apprentissage en s'appuyant sur l'expérience d'autrui. Ainsi on retrouve l'idée de base des réseaux d'échanges réciproques de savoirs que je développerai plus loin dans cette thèse : on est tous porteurs de savoirs.

L'école utilise trop souvent un modèle transmissif et ne prend pas suffisamment en compte les pratiques informelles des jeunes. Le savoir n'est plus seulement du côté de l'enseignant mais il est aussi du côté des élèves. On n'est plus dans un système pédagogique classique où l'enseignant sait et l'élève ignore. Cette relation linéaire a tendance à instituer une relation de pouvoir. Il y a un lien évident entre le savoir et le pouvoir car le savoir est source de pouvoir. En partageant le savoir, on partage ainsi le pouvoir. Le « Quoi de neuf ? » en s'appuyant sur les ressources de chacun devient un outil supplémentaire pour favoriser une posture autodidacte. Celle-ci est collective et horizontale et l'on sait que cette dernière, « passant par les pairs est souvent plus efficace que la transmission directe verticale du maître à l'élève. » (Dumazedier, 2002, p. 125).

Cette parole libérée me montre bien, au fil du temps que « la parole de l'enfant est porteuse d'un savoir. » (Imbert & le GRPI, 1994, p. 90). L'enfant détient un savoir et il souhaite le partager avec les autres. Le « Quoi de neuf ? » est ce lieu d'échange de savoirs informels dans un cadre formel. Ce qui montre bien que l'école n'a nullement le monopole de la connaissance. Les savoirs et les compétences des élèves peuvent aussi faire autorité. Pour cela la parole doit être engagée dans un réseau d'échanges et la classe joue ce rôle. L'enfant s'exprime pour les autres. Il n'est plus dans une contrainte pour faire plaisir à l'enseignant. En engageant sa parole, en montrant aux autres ce qu'il connaît, ce qu'il sait, le regard des autres va changer. Les élèves vont considérer autrement ce porteur de savoir. Tout comme son propre regard évolue en s'apercevant que l'on sait finalement beaucoup de choses. « Se découvrir porteur de savoirs peut être *moyen de changement fondamental* pour certains, une

formidable occasion de construire ou reconstruire plus positivement son identité. » (Héber-Suffrin, 1992, p. 59).

Pour illustrer mes propos précédents, Paul-Alexandre, un élève de 6° est un très bon exemple. Il est arrivé à la SEGPA à la rentrée 2009. Il avait déjà redoublé deux fois en école primaire, à cause d'une maladie pulmonaire contractée quand il était bébé et qui le contraignait à porter en permanence sur lui une pompe portative reliée à son cœur. Elle lui envoie, sous forme de goutte à goutte, un liquide afin de fluidifier son sang. Cette machine lui faisait une bosse dans le dos et cela prêtait à maintes discussions en classe et dans la cour de récréation pour en connaître la raison. Paul-Alexandre était capable de prendre la parole lors des « Quoi de neuf ? » et de la garder ainsi pendant plus d'une heure pour nous parler de ses différentes passions. Ainsi, à plusieurs reprises, il nous parlera avec maints détails de ses sorties en forêt avec son père pour observer les cerfs, du tir à l'arc car il en fait depuis plusieurs années, d'hélicoptères, de sauvetage en montagne, de jeu de PC… Ces différents moments lui donnèrent l'occasion de nous parler de différents animaux comme le daim, l'élan, le wapiti et le renne. Il transmettait beaucoup d'informations sur ces animaux et sur ce qui permettait de les différencier. Aucune question ne le piégeait. Il était incollable sur ces sujets. Il était capable de répondre à toutes nos interrogations avec une facilité déconcertante. Quand une personne ne comprenait pas ce qu'il disait, il faisait un dessin au tableau. Il nous apporta quelques jours plus tard un livre, des revues, un dvd sur les cerfs et même un bois de cet animal.

Paul-Alexandre, élève très discret, exclu du groupe et très en difficulté dans les matières scolaires, se montrait, ici, porteur et offreur d'un savoir qui obligeait chacun à porter sur lui un regard différent. Il n'était plus ce petit garçon frêle, handicapé et en échec scolaire, à qui on avait sûrement répété de trop nombreuses fois qu'il ne savait rien et qu'il n'arriverait à rien dans la vie. Lors des « Quoi de neuf ? », il s'était révélé sous un autre jour. Il était capable d'être largement compétent. Il existait par son savoir et il savait le faire circuler. Il avait tout bonnement gagné le respect de tous. Chacun avait pu constater et identifier la valeur de son savoir. Dans cet échange, il avait trouvé et gagné sa place. L'enfant a besoin d'autrui et de l'institution pour être reconnu. Tout le monde a besoin de reconnaissance et encore plus les élèves de SEGPA qui ont une estime et une confiance en soi assez faible. Le fait d'être reconnu par l'autre peut être source de transformation. Et dans ces moments-là, Paul-Alexandre était transformé, voire transcendé. Dommage qu'il ne soit pas resté longtemps en SEGPA…

Entraînement à la parole, liberté d'expression, partage d'expériences formatrices, certes, mais cette instance possède en plus une fonction de libération car « il est rare qu'un enfant exprime son drame personnel dans un exercice de conjugaison. » (Oury & Pain, 1972, p. 195). L'élève peut très bien raconter un évènement qui le touche énormément sans que les autres aient besoin de dire quoi que ce soit. Les échanges n'y sont pas obligatoires, l'écoute seule sera dans ce cas importante. En octobre 2008, Robin, un élève de 6° nous racontait un accident qu'il avait eu étant petit. Son chat l'avait griffé à l'œil gauche et c'est pour cela qu'il voyait moins bien, depuis, de cet œil.

En 2009, lors de mon master 1, je mettais ce dispositif en place pour la première fois. Avant de me lancer, j'avais lu plusieurs livres sur le sujet. Les conseils pratiques de René Laffitte (1985), à travers son livre, *Une journée dans une classe coopérative*, me rendaient de grands services. J'avais opté pour la même approche. C'était un moment d'une durée d'environ quinze minutes. Je le mettais plutôt le matin, quand les élèves de 6° arrivaient en classe. Je trouvais bénéfique cette douce transition entre le moment familial qu'ils venaient de

quitter et celui du scolaire avec ses règles spécifiques. La matinée commençait alors par une simple question : « Quoi de neuf ? »

Sur une année d'observation impliquée, j'avais écrit dans ma note de recherche de master 1: J'essaie d'intervenir le moins possible, je suis comme les élèves, j'écoute sans chercher à exploiter pédagogiquement ce qui est dit. Parfois, je complète ce qui est dit pour clarifier les propos ou apporter une explication supplémentaire. Mais la plupart du temps, quand je prends la parole, c'est essentiellement pour poser une question à l'élève qui raconte afin qu'il développe un peu plus le sujet abordé. Lors d'une matinée, ainsi instituée, au retour des vacances de Pâques, Killian nous parla d'un mariage marocain auquel il avait participé jusqu'à cinq heures du matin. Personne ne posait de questions. J'ai demandé alors la parole au président pour que Killian nous donne des détails et les différences qu'il avait pu percevoir entre un mariage marocain et un mariage français. Il nous précisa alors ce qui l'avait étonné : *la mariée changeait sept fois de robe au cours de la soirée et à partir de la quatrième fois, elle est portée sur un trône en or. Pendant ce mariage qui comptait plus d'une centaine de personnes, les hommes mangeaient d'un côté et les femmes d'un autre…*

Des difficultés persistent quand même, tout n'est pas aussi édulcoré. Il y a le manque d'écoute envers celui qui parle et la véracité de certains propos qui m'interrogent. Le Président qui anime ce moment, a parfois bien du mal, à gérer la parole. Tout le monde veut parler en même temps. Il nous a fallu trouver des solutions. Le Président peut par exemple écrire dans l'ordre des doigts levés le nom des élèves qui souhaitent intervenir. Il y aura donc autant de sujets que de personnes inscrites. Il peut aussi tout bonnement interroger au fur et à mesure les élèves qui demandent la parole. Cependant, comme on le verra un peu plus loin, il ne faut pas s'éterniser trop longtemps sur un sujet en monopolisant la parole afin que les autres puissent aussi s'exprimer à leur tour.

Au bout d'une année d'expérimentation, je me suis demandé si c'était forcément à l'enseignant d'instituer ce moment ou s'il n'était pas mieux d'attendre que la demande émane du groupe. Je n'avais toujours pas un avis tranché sur la question. Dans mon journal de recherche, j'avais écrit : Il faudrait que je teste un peu les deux formules pour voir les avantages et les inconvénients. Francis Imbert relate le cas où une enseignante avait imposé le « Quoi de neuf ? » et aucun élève ne prenait la parole : « Cette année, dans ma classe de cours préparatoire, l'entretien ne fonctionne pas. Personne ne veut parler et c'est la première fois que je me trouve en situation d'entendre le silence… » (Imbert & le GRPI, 1994, p. 70). N'est-ce pas le risque encouru si la demande ne provient pas des intéressés eux-mêmes ?

Le fonctionnement était riche d'enseignement mais un peu trop codifié et rigide à mon goût. Je souhaitais un dispositif plus souple. J'ai donc modifié mon approche l'année suivante. Cette fois-ci, à la rentrée 2009, je me suis imposé d'attendre que les élèves demandent et éprouvent le besoin d'un temps de parole. Pour cela, il me fallait saisir une occasion pour enclencher cette institution. Je souhaitais qu'au moins un élève prenne l'initiative ou ressente la nécessité de prendre la parole. Je voulais me lancer un peu sur le versant de l'autogestion instituante avant que ce moment devienne institué. Finalement, je n'ai pas attendu longtemps avant que l'occasion se présente.

Un matin, deux semaines après la rentrée scolaire, Moïse, un élève de 6°, entrait dans la classe et s'installa, un peu par provocation, à ma place habituelle, au milieu du U formé par les tables et dit : *« Je peux faire le prof aujourd'hui ? »* Je sautais sur l'occasion pour lui dire *: « Si tu as des choses à nous dire, à raconter, on peut naturellement se prendre un temps pour cela. Tu peux rester à ma place pour parler ou tenir, comme au Conseil, le rôle de Président et distribuer également la parole si quelqu'un a quelque chose à dire. »* Je suis parti ensuite m'installer dans le U formé par les tables, près des élèves. Il présida ce qui devenait, à partir de ce moment-là, un « Quoi de neuf ? ». Voici la retranscription de ce premier moment, en septembre 2009 :

10h05, Ulku commence le « Quoi de neuf » en demandant la parole.
Ulkü : *Je suis contente car le Ramadan est fini. Cela faisait un mois.*
Je suis à peu près sûr que les autres ne savent pas ce qu'est le ramadan. Je vérifie, en demandant la parole au Président et en faisant un petit sondage. Seule Ulkü lève le doigt donc à part elle, personne ne sait de quoi elle parle. Je lui demande d'expliquer ce qu'est alors le ramadan. Elle donne une explication que je n'avais encore jamais entendue.
Ulkü : *C'est pour être comme les pauvres qui n'ont rien à manger, pas d'argent et pas de maison. On ne mange pas du tout.*
Graziella : *J'ai pas compris.*
Ulkü : *On mange pas. C'est difficile au début, le premier jour, mais ensuite ça va.*
Moi : *Bizarre, les autres musulmans mangent après le coucher du soleil.*
Ulkü complètera un peu son discours en précisant qu'elle mange le soir.

Paul-Alexandre va ensuite intervenir pour nous parler de sa passion pendant plus de vingt minutes.
Paul-Alexandre : *Mercredi prochain je passe au viseur sur mon arc.*
Graziella : *C'est quoi un arc ?*
Paul-Alexandre se lance alors dans une explication technique.
Moi : *Tu n'aurais pas une photo ?*
Paul-Alexandre : *J'essaierai d'en faire une mercredi prochain.*
Moi : *Tu pourrais aussi nous ramener ton arc en classe avec l'autorisation et l'aide de ta maman.*
Paul-Alexandre : *Non, il doit rester au club.*
Moïse intervient ensuite pour avoir des explications sur le viseur. Paul-Alexandre donnera, de nouveau, d'amples détails sur le viseur, les différentes cibles puis sur les dangers de l'arc. Je me demande quand Paul-Alexandre va s'arrêter de parler. Est-ce que les autres ne s'ennuient pas ? Je n'en ai pas l'impression. Son voisin, Arnaud D. regarde par deux fois l'horloge de la classe mais tout le monde écoute. Doit-on fixer un temps de parole afin de le limiter ? Doit-on au contraire laisser une personne parler aussi longtemps qu'elle le souhaite, quitte à monopoliser la parole ?

Paul-Alexandre continue à parler. Il donne des informations sur les cibles et les compétitions. Il pratique ce sport depuis deux ans. Quelques élèves continuent à poser des questions. Apparemment, ils ne sont pas saoulés de l'entendre s'exprimer.
Ulkü : *Tu fais un autre sport ?*
Paul-Alexandre : *De la guitare électrique.*
Graziella : *C'est quoi une guitare électrique ?*
Paul-Alexandre continuera ses explications en comparant les cordes de l'arc et de la guitare…

En dernier Ulkü reprendra son histoire du ramadan qui lui tient à cœur. Elle parle de la fête. Je connaissais le nom « Aïd » mais elle nous dit qu'en turc on dit « Bayram » (traduction phonétique personnelle). Elle nous dit que les enfants auront de l'argent à cette occasion. Les parents récompensent leur enfant d'avoir fait le ramadan. Elle nous racontera le cas d'un garçon de 9 ans qui a 20 € par jour de ramadan… Elle-même a commencé à pratiquer le ramadan à l'âge de 7 ans.

Commencé à 10h05, ce premier « Quoi de neuf ? » se terminera à 10h52. Pratiquement cinquante minutes ! Moïse tiendra son rôle de Président correctement. Il distribuera la parole et je n'aurai pas beaucoup d'interventions à faire pour l'aider. Je suis juste intervenu pour Arnaud B. qui faisait le clown et perturbait le « Quoi de neuf ? ». Je lui ai dit d'aller dans le couloir pour cinq minutes mais il y restera plus longtemps car il ne voulait pas rentrer tout de suite. De nouveau, force est de constater que le savoir détenu puis dispensé par les élèves est intéressant et riche. Ce temps de parole régulier devrait permettre à chacun, y compris l'enseignant, de trouver au fil du temps sa véritable place dans le groupe. Sa fonction « est de réveiller les éducateurs tout autant que les éduqués. » (Imbert & le GRPI, ibid., p. 77).

Les semaines suivantes, Paul-Alexandre nous ramènera différents objets du tir à l'arc et nous les montrera comme une plaque de protection de la main, une autre pour le bras et deux trophées de compétitions. Un autre jour, il parlera pendant une heure, en détail, de sa sortie en forêt avec son père pour voir les cerfs. Il passera ensuite en revue le daim, l'élan, le wapiti et le renne. L'après-midi, j'ai inscrit en proposition pour le prochain Conseil : Doit-on fixer un temps de parole lors du « Quoi de neuf ? » ? Il y a des élèves qui monopolisent la parole mais, à l'inverse, il y en a qui ne prennent jamais ou très rarement la parole. Est-ce que le Président, ou moi-même devons de temps en temps les solliciter en leur demandant leur avis ou les laisser dans leur mutisme ? En tout cas, même s'ils n'interviennent pas oralement, ils suivent les discussions et les échanges.

Une loi en pédagogie institutionnelle stipule que rien de ce qui est dit au « Quoi de neuf ? » ne doit sortir de la classe. Pourquoi cette parole ne pourrait-elle pas sortir des murs de la classe ? En quoi le vécu et l'expérience de chacun ne pourraient pas être communiqués en dehors des murs de la classe ? Est-il dangereux de laisser s'exprimer un enfant ? Fernand Oury a-t-il imposé cette loi pour éviter le même genre de problème que Freinet a connu à son époque ? Pour rappel, en 1933, le conflit entre Freinet et quelques habitants du village de Saint-Paul, son second poste après la guerre, bat son plein. Quelques notables « accusent le maître d'être un « bolchevique » qui endoctrine ses élèves. » (Bruliard & Schlemminger, 1996, pp. 51-52). Ils placardent dans tout le village un ancien texte d'élève dont Elise Freinet nous en livre le contenu : « J'ai rêvé que toute la classe s'était révoltée contre le Maire de Saint-Paul, qui ne voulait pas nous donner les fournitures gratuites... Je m'élance, les autres ont peur. Monsieur le Maire sort son couteau, et m'en donne un coup sur la cuisse. De rage, je prends mon couteau et je le tue. Monsieur Freinet a été le Maire… Je suis allé à l'hôpital. À ma sortie on m'a donné mille francs. » (Freinet, E., 1972, p. 171). À partir de ce moment-là, Freinet aura d'énormes difficultés avec les représentants de l'institution. En 1934, il sera révoqué de l'Education nationale.

En 2009, dans ma classe de 6°, j'avais une élève qui nous racontait régulièrement ses problèmes familiaux : les parents qui se séparent, qui s'insultent ; la mère qui va vivre avec une autre femme ; l'élève qui subit des attouchements... Peut-être que le fait de dire cela lui permettait d'extérioriser ses craintes, ses peurs et ses angoisses mais peut-on laisser un enfant raconter tout ce qu'il veut dans le « Quoi de neuf ? », au nom de la liberté d'expression ?

Je me demandais en début d'année s'il fallait instituer le « Quoi de neuf ? » ou attendre que la demande émerge du groupe. D'une façon générale, devais-je pratiquer une autogestion instituée ou instituante ? Il me semble en fin de compte que le « Quoi de neuf ? » doit répondre à un réel besoin et ne pas se faire à un moment précis de la semaine ni à une heure précise de la journée. Pour cela, il faut attendre la demande des élèves même si au final

on a un fonctionnement en dent de scie d'un point de vue quantitatif. On peut ainsi avoir deux « Quoi de neuf ? » consécutifs en deux jours puis rester deux semaines sans aucune demande.

En tout cas, force est de constater que le groupe-classe se construit à travers les institutions d'autant plus facilement quand une liberté de parole s'installe d'abord. De plus, l'expérience devient une richesse à partager. Le savoir de chacun est ainsi reconnu et pris en considération. Il n'est plus à sens unique, de l'enseignant vers les élèves, comme dans une pédagogie traditionnelle. On socialise en pédagogie autogestionnaire les savoirs ou tout simplement l'information. « Le droit à l'information ce n'est pas seulement le droit d'en recevoir et la capacité à la traiter, c'est aussi le droit et la possibilité d'en produire. » (Rosanvallon, 1976, p. 134).

Les métiers

Il est souvent tentant pour des raisons d'efficacité et de rapidité de tout faire soi-même. Cependant, introduire des métiers, c'est mettre en place un dispositif qui offre la possibilité à chacun de tenir un rôle en s'impliquant directement par la prise de responsabilités. Ils garantissent ainsi une existence et une place à chacun dans le groupe. « Chaque enfant doit avoir une fonction dans le groupe-classe, pour qu'il s'y retrouve impliqué, autant que reconnu par les autres. » (Ardoino & Lourau, 1994, p. 17). Le fait de se sentir reconnu, de ne pas être marginalisé, d'avoir une utilité pour le groupe est important pour retrouver une certaine estime de soi que les élèves de SEGPA ont pour la plupart perdue. Cela me semble être un prérequis pour entrer dans les apprentissages et encore plus dans des apprentissages autodidactes. Peut-on apprendre seul si on a une très faible considération de soi-même ? On ne peut devenir son propre maître si on n'a pas confiance en ses propres capacités. L'institution métier assure justement cette fonction : restaurer son image.

J'ai lancé les métiers lorsque j'ai commencé à découvrir la pédagogie institutionnelle. Cependant, je ne savais pas encore si je devais proposer moi-même une liste de métiers ou au contraire attendre que les métiers naissent des situations scolaires quotidiennes. Finalement certains évènements surviennent et il suffit de saisir le moment opportun. Le point de départ a donc été, à cette époque, un élève un peu dans les nuages. En février 2008, je constatais qu'Ory ne connaissait pas encore tous les prénoms de la classe et ne savait toujours pas dans quel cours il se trouvait. Je lui ai donc confié un métier : la fiche d'appel à remplir. Cela me soulagea bien évidemment de cette contrainte institutionnelle mais il y avait pour moi un intérêt majeur : celui de le forcer, sans contrainte particulière, à mémoriser les prénoms du groupe puisque pour faire son métier, il devait noter les absents éventuels. Cela l'obligea à être plus présent physiquement dans la classe. Il s'en sortit très bien, si bien que d'autres élèves voulurent par la suite faire ce métier ou un autre. Au fil du temps, on a donc co-construit le dispositif en cherchant des métiers possibles. Le choix d'un métier reste toujours facultatif, il n'y a aucune obligation. Je ne cherche pas non plus à prendre le plus compétent pour mener à bien une tâche. D'ailleurs, on a changé les responsables, ensuite, au retour des vacances scolaires.

Depuis, j'ai modifié un peu le dispositif. J'institue les métiers dès la rentrée car je demande d'office qui veut distribuer les feuilles, écrire la date au tableau... On institutionnalise ceci lors du premier Conseil. Les élèves proposent différents métiers qu'ils

aimeraient faire comme écrire la date, effacer le tableau, distribuer les documents, installer le rétroprojecteur, baisser les stores... J'en suggère également d'autres, auxquels ils ne pensent pas toujours comme responsable de la salle informatique, facteur, pour porter différents documents hors de la classe et naturellement la fameuse fiche d'appel à remplir. « Chaque métier délimite des objets, des lieux, des temps et des espaces signifiants privilégiés, avec lesquels, dans lesquels, par lesquels, l'individu ajuste son articulation avec la classe. » (Laffitte, 1985, p. 122).

Tous ces outils aident à mettre en place et réguler l'autogestion pédagogique. Chacun trouve ainsi sa place, se sent utile et reconnu dans le groupe. « L'enfant ne s'intègre au groupe que lorsqu'il s'y sent nécessaire. C'est par la fonction qu'il se fait reconnaître par les autres. » (Laffitte, ibid., pp. 125-126). Le dispositif permet de responsabiliser les élèves. « Spontanément, l'adolescent recherche, sur le plan de la réalité, des responsabilités qui lui permettront de prétendre à un statut d'adulte. » (Oury & Pain, 1972, p. 270). Mais celui qui ne veut pas de responsabilité n'en prend pas, il n'y a aucune obligation. Tout est basé sur le volontariat.

Au début de l'année scolaire, les élèves sont parfois un peu dubitatifs et il n'y a pas beaucoup de volontaires. Puis au fil du temps, de plus en plus d'élèves veulent assumer des responsabilités. Parfois un élève a même plusieurs métiers si personne d'autre ne souhaite le faire. J'ai eu le cas d'une élève qui n'a jamais voulu faire un seul métier de l'année. Elle n'en percevait pas l'intérêt et moi, je ne voyais pas l'intérêt de la forcer. Il faut dire qu'elle n'était pas souvent présente au collège. Elle venait un peu quand elle voulait et fut même absente tout le dernier trimestre.

Parfois, il arrive d'être obligé de changer le métier d'un élève. Une année, j'ai eu un élève très limité cognitivement. Il avait choisi comme métier : écrire la date. Je connaissais ses difficultés d'écriture mais parfois exécuter une chose qu'on ne sait pas très bien faire peut être un déclencheur pour s'appliquer et montrer au groupe qu'on est capable de bien faire. Mais ce ne fut pas le cas chez cet enfant. Il écrivait tellement mal qu'il lui fallait recommencer plusieurs fois avant que la date soit lisible et sans faute. On perdait à chaque fois plus de cinq minutes et il n'y avait pas de progrès au fil du temps. Bien au contraire, il s'appliquait de moins en moins. Un métier mal exercé entraîne forcément une gêne réelle pour le groupe. Un élève a donc proposé lors d'un Conseil de le remplacer. À ce jour, c'est la première fois que l'on a changé un responsable pour incompétence. Il arrive parfois qu'un élève oublie de faire son métier mais là, il a fallu faire autrement et pourtant je suis assez indulgent.

Depuis ce cas extrême, je m'inspire de l'expérience de René Laffite en ce domaine en l'adaptant si besoin à notre situation. « Un responsable n'est pas nommé à vie ! Il peut être destitué par le Conseil pour incompétence ou négligence. Il peut demander à changer ou échanger des métiers. À tout moment, un métier peut être crée ou supprimé, si le besoin s'en fait sentir. Chaque trimestre, nous revoyons l'ensemble des fonctions dans la classe, sans

forcément tout changer. Toutes les décisions sont prises au Conseil, et enregistrées sur un tableau à étiquettes mobiles, fabriquées avec les moyens du bord. » (Laffitte, 1985, p. 124).

A la SEGPA, on change les métiers à chaque période scolaire. Parfois un élève souhaite conserver le sien mais si d'autres le veulent aussi alors on est obligé de passer par un vote au Conseil pour l'attribuer. Parfois lorsqu'il n'y a que deux élèves pour un métier, ils arrivent à s'arranger entre eux. Mais le vote et même le tirage au sort sont parfois nécessaires pour départager certains métiers très prisés comme facteur, remplir la fiche d'appel, remplacer le professeur quand il s'absente.

Au cours de la scolarité, certains métiers apparaissent par nécessité en fonction de situations nouvelles. Ainsi, une année, avec l'arrivée de deux lapins dans la classe, il a fallu nommer des responsables pour les nourrir, nettoyer la cage et s'en occuper. Ce fut la même chose quand on a eu des poissons en classe ou lorsqu'on lança un projet jardinage. D'autres métiers parfois ne trouvent plus preneurs ou ne sont plus utiles alors ils disparaissent tout simplement comme ranger la classe ou être responsable de l'emploi du temps. Ce qui montre bien la grande flexibilité de ce dispositif des métiers et sa constante adaptation pour gérer et organiser la classe collectivement et coopérativement.

Les ceintures de comportement

J'utilise depuis plusieurs années le principe des ceintures de comportement. C'est un outil hérité de la pédagogie institutionnelle à l'initiative de Fernand Oury. Ce système donne des droits et des devoirs à chaque élève en fonction du comportement scolaire. Plus l'élève a une ceinture élevée, plus il a des droits mais aussi des devoirs envers la classe et lui-même. Le passage de ceinture se fait à la demande de chacun, il est ensuite discuté puis décidé au Conseil. Pour changer de ceinture de comportement, l'élève doit déjà savoir faire ce qui est demandé. La ceinture est ensuite à l'essai pour un mois et l'élève ne peut pas demander à changer de ceinture avant deux mois. Certains élèves essaient toujours de contourner le système à leur avantage. Ils veulent pouvoir monter tout seuls en classe ou y rester aux récréations alors que leur comportement est plutôt proche de l'incivilité. C'est pour prévenir ces débordements et par tâtonnements que j'ai rédigé le document final, placé en annexe 4.

En décembre 2008, j'ai commencé à mettre en place les ceintures de comportement pour la première fois. J'avais expliqué les modalités de ce dispositif lors d'un Conseil et distribué à chacun une feuille avec les différents critères. Puis, j'avais demandé à chacun de s'attribuer une couleur de départ. Les élèves devaient écrire simplement leur prénom en face de la ceinture qu'ils pensaient mériter. Naturellement, la plupart se sont surestimés. Il y avait même un élève qui s'était mis en ceinture noire et il était loin d'avoir l'autonomie et le sérieux nécessaires pour monter ou rester tout seul en classe pendant les récréations. J'ai donc finalement réparti les élèves moi-même en fonction de leur comportement.

Dès janvier, quelques élèves ont demandé à changer de ceinture. Les échanges sur ce sujet ont alors occupé une bonne partie du temps des conseils. Le 16 janvier 2008, quatre élèves faisaient cette demande et j'avais noté à ce sujet : Ilir souhaite passer en ceinture jaune. Un élève relit à haute voix les critères de cette ceinture qui exigent d'être capable de travailler sans gêner les autres. José lui rappellera qu'il se lève souvent pour aller recopier sur les autres et qu'il parle sans cesse, ce qui le dérange. La majorité du groupe votera contre.
Sambaz demande de passer en ceinture orange. Il remplit toutes les conditions et personne ne conteste sa demande. Il passe en orange.
Lenny désire passer en ceinture jaune. Il justifie sa demande en disant que depuis un certain temps, il s'est calmé et n'embête plus les autres en classe. Ce que certains élèves confirmeront. Le vote lui accorde la ceinture jaune.
Axel pense mériter la ceinture orange. Personne ne conteste. On lui accorde après vote la ceinture orange.

Le vote où la majorité l'emporte est la modalité retenue à chaque fois. J'avais proposé une fois un autre système pour décider ensemble. On pouvait chercher à obtenir l'unanimité lors d'un vote. Ce qui éviterait d'avoir parfois une minorité qui n'est guère satisfaite de certaines décisions mais ma proposition ne fut pas retenue. Le dispositif pour changer de ceinture a été parfois détourné par quelques élèves car ils avaient compris qu'il suffisait d'obtenir une faible mais suffisante majorité. Il n'y avait plus besoin de discuter et d'échanger entre nous. Ils avaient assez d'influence et de pouvoir sur le groupe pour obtenir cette majorité. Les copains votaient simplement pour eux et cela suffisait. J'ai donc été obligé de soulever ce point plus tard et d'instituer pour l'enseignant un droit de veto. J'avais déjà lu cette possibilité dans certains livres de pédagogie institutionnelle mais je n'en avais pas encore vu l'intérêt…

Ce détournement du dispositif au profit de quelques élèves me fait penser à l'effet Lapassade. Georges Lapassade « avait remarqué que plus le système universitaire était rigide et bureaucratisé, plus les étudiants parvenaient à inventer des techniques pour en détourner le fonctionnement ; par exemple, plus les enseignants tentaient de construire des modes d'évaluation complexes, plus les étudiants parvenaient à inventer des moyens de les contourner. Un peu à la manière d'Al Capone (cet effet fut d'abord nommé « Al Capone »), ils tournaient les contraintes du système à leur profit. L'effet Lapassade est donc cette relation qui existe entre la complexité technique d'une institution et l'inventivité des usagers pour vider de leur sens les règles institutionnelles, voire les détourner. » (Hess & Savoye, 1993, p. 28).

Une ceinture de comportement, que certains préfèrent appeler brevet de capacité comme Jean Le Gal, peut être retirée si la personne n'exerce pas correctement ses devoirs. Cette décision appartient de nouveau au Conseil. À ce jour, je n'ai pas encore utilisé cette possibilité.

3.3.2 Autres dispositifs expérimentés

Les chapitres suivants vont décrire d'autres pratiques qui ne font plus appel aux outils développés par Freinet ou par la pédagogie institutionnelle. Il s'agit de créer d'autres conditions propices à cette posture autodidacte par des situations concrètes à vivre et à expérimenter. Les projets en sont un exemple. Ils sont un excellent moyen de développer une posture autodidacte, en mettant l'apprenant en situation de recherche. On rejoint les directives officielles actuelles, dans cette école du socle, pour développer l'autonomie, l'initiative des élèves et la capacité de ceux-ci à apprendre tout au long de la vie. Les instructions mettent en avant les projets individuels et collectifs. « Il faut que l'élève se montre capable de concevoir,

de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs […] définir une démarche adaptée au projet ; trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes-ressources ; prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence […].[66] »

Ces projets peuvent être de deux sortes : à l'initiative des apprenants ou de l'enseignant. Cette méthodologie du projet permet de se lancer dans des actions bien plus libres et qui ne s'inscrivent plus dans un cadre structuré particulièrement, comme les institutions internes précédentes. Ces divers projets vont dans le premier cas permettre aux apprenants de choisir ce qu'ils veulent apprendre et de creuser une question qui leur tient à cœur. Habituellement, l'école ne répond pas aux interrogations des élèves. Elle donne des réponses aux questions que les jeunes ne se posent pas. Or les jeunes ont souvent des questions pertinentes : Comment fonctionne une voiture ? Pourquoi y a-t-il des volcans sur Terre ? Combien y a-t-il de pays dans le monde ? Comment le lac d'Annecy s'est formé ? Comment une montagne se forme ? Quel est le plus grand lac du monde ? Comment font les oiseaux pour voler ? Comment font les poissons pour respirer ?

Là, en permettant à chacun de vivre des projets libres, on va à la rencontre de leur intérêt personnel. Les apprenants peuvent se construire un parcours autodidacte par un choix volontaire et s'investir dans une recherche. On peut parler d'un caractère autodéterminé des projets. Il est intéressant de se pencher sur ce que les élèves vont chercher à apprendre dans un tel contexte et indépendamment des contenus d'enseignement.

Dans le second cas, lorsque le projet est à l'initiative de l'enseignant, je cherche toujours leur adhésion. Je passe souvent par l'institution *Conseil* pour présenter mon idée et chercher l'aval du groupe. L'enseignant est une force de proposition et il serait bien dommage de ne pas en profiter.

Pour illustrer les deux types de projets qui visent finalement le même objectif, à savoir initier une posture autodidacte, explorons quelques moments d'autodidaxie à travers les exemples suivants. Je vais les prendre dans des disciplines différentes que j'enseigne afin de fournir une vue assez exhaustive de ce que l'on peut développer en classe de SEGPA. Il y a une stratégie de progression dans cette présentation. Ce sont des projets qui cherchent à développer de plus en plus une posture autodidacte et je les ai mis en place au fil du temps et de ma recherche.

En mathématiques

Choisir librement les apprentissages que les élèves souhaitent est fort intéressant et assez novateur mais insuffisant. Le choix est trop restreint car il est dépendant d'un programme. Les élèves peuvent choisir de travailler sur des grands nombres ou choisir d'apprendre à faire une division mais celui qui veut faire autre chose ne le peut pas. De même, les mathématiques ont une forte connotation. Un élève qui a été en difficulté, voire en échec à

[66] Ministère de l'Education nationale, p. 24 : http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf

cause de cette matière, risque fort d'échouer de nouveau. Les représentations sont très fortes. Il n'y a qu'à regarder les travaux des chercheurs sur le sujet. Les expériences menées par Huguet, Brunot et Monteil (2002) montrent que les performances des élèves sont étroitement liées à la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes dans une discipline donnée. Ainsi en géométrie, la seule évocation du mot peut inhiber les capacités des élèves s'ils ont des souvenirs d'échec dans cette matière. Alors que la même tâche présentée dans un contexte de dessin peut très bien réussir et être aussi juste que celle des bons élèves.

Pour aller un peu plus loin dans l'expérience autogestionnaire, j'ai donc décidé, une année, de laisser aux élèves d'une classe de 5° une heure par semaine de temps libre en mathématiques. J'étais curieux de voir où cela aller me conduire et si les élèves allaient faire le choix de s'investir davantage dans des apprentissages autodidactes et lesquels. Début octobre 2008, je commence mon expérience. J'explique aux élèves que je laisse sur les quatre heures de mathématiques hebdomadaires, une heure à leur convenance, le mardi, pour faire ce qu'ils ont envie dans cette matière. Ils sont naturellement enchantés. Je les invite à écrire leurs idées sur une feuille, seul ou en groupe. Après lecture, différents projets voyaient le jour. Dans mon journal de recherche, j'avais noté :

Jeudi 2 octobre 2008

- Terry, Furkan et Marwan veulent faire des jeux de logique et de société.
- Joanna, Nollwenn, Jenna et Laura des dessins géométriques.
- Luka et Allan veulent faire des devinettes et/ou des casse-têtes.
- Margaux, Julien et Mickaël veulent aller sur l'ordinateur pour utiliser des logiciels de maths.
- Anthony et Boban veulent faire des maquettes.

Tout le monde a trouvé quelque chose qui le mobilise pour s'investir dans divers apprentissages. Rien de bien excentrique car tout le monde a joué le jeu et personne n'a écrit : je ne veux rien faire ! La seconde étape consistait à s'auto-organiser car il n'était nullement question que je fasse moi-même leur travail. Jouer à des jeux, c'est super mais il n'y en avait aucun dans la classe. Réaliser une maquette, c'est un beau projet pour apprendre à lire des plans, être soigneux, s'investir dans du long terme mais je n'avais aucune maquette à leur offrir. Il fallait donc passer maintenant de l'idée à sa concrétisation.

Au fil du temps, les petits groupes constitués autour des projets se sont organisés. Le groupe *jeux de logique* a listé certains jeux. Puis, pour faire leur choix, certains se sont rendus dans des magasins, d'autres ont consulté sur Internet quelques sites spécialisés ou ont téléphoné depuis la classe pour connaître les prix. Ensuite ils purent établir un devis. Naturellement, le problème du financement se posa. Comme je n'avais pas envie d'envisager un autofinancement, trop chronophage, je me suis tourné vers le collège. Celui-ci pouvait financer l'ensemble des jeux, alors je ne m'en suis pas privé.

Les autres groupes, n'ayant pas besoin de financement, ont pu démarrer aussitôt. J'avais quelques livres de figures géométriques à reproduire. Je les ai donc prêtés au groupe concerné : des filles. Elles souhaitaient faire une exposition à la fin de l'année avec leurs dessins. Luka se retrouva seul car Allan devait partir chaque après-midi pour un suivi extérieur. Et les derniers commençaient à chercher sur l'ordinateur quelques sites ludiques comme LiliMath pour faire des maths en ligne.

Les élèves du groupe *jeux de logique* sont allés ensuite acheter leurs jeux avec un bon de commande du collège. On posséda alors un jeu d'échec, de dames, de dames chinoises, de Puissance 4, d'Othello, d'Abalone, de Labyrinthe et de Triomino. Le groupe *maquette* a suivi pratiquement la même procédure et Anthony est allé acheter la maquette du Concorde. En novembre tout était prêt, on avait maintenant une heure hebdomadaire pour

s'initier à plusieurs jeux, construire la maquette, reproduire des dessins géométriques en vue d'une exposition future ou faire des maths d'une façon plus ludique.

Le premier trimestre s'est ainsi poursuivi de cette manière entre quelques parties d'échecs hebdomadaires avec Terry ; l'assemblage des pièces de la maquette et une nouvelle commande d'éléments cassés ou disparus ; différentes reproductions de figures géométriques. Mais de plus en plus d'élèves ne faisaient plus rien, abandonnaient leurs projets initiaux et se contentaient de discuter tranquillement. Au second trimestre, vers février, j'ai demandé au groupe s'il souhaitait poursuivre cette heure autogérée. Tous voulaient continuer. Quelques filles se sont lancées dans l'idée d'organiser une sortie et pour s'autofinancer, elles ont commandé des stylos peluches. Faute de mobilisation suffisante, le projet avorta assez rapidement et les 6° finirent par vendre ces stylos pour leur propre compte. Le dernier trimestre servit à finir l'assemblage de la maquette, la peindre puis à coller quelques décorations finales ; à poursuivre les jeux de société ; à faire quelques dessins géométriques au compte-goutte mais sans jamais réaliser l'exposition prévue initialement ; à jouer sur l'ordinateur et à discuter tranquillement avec les copains et les copines…

J'ai retenté quelques années plus tard cette expérience. En mars 2012, l'occasion s'est présentée de conduire des projets à forte dominante autodidactique en mathématiques. Cela faisait quelques semaines que nous étions en plein dans des apprentissages géométriques. Mais cela faisait également un moment que je ne sentais guère les élèves des deux classes de 6° et de 5° impliqués. Les élèves n'écoutaient pas grand-chose et ne retenaient rien. Chaque jour, je pouvais leur redemander la même chose, le même vocabulaire, les mêmes définitions ou constructions… ils ne savaient toujours pas. Je pouvais bien entendu me contenter de cette situation et me dire après tout, si ces élèves sont arrivés en SEGPA, ce n'est pas sans raison et rien n'y changera. Malheureusement ou heureusement, je ne sais pas quelle formule employer, je n'aime pas spécialement perdre mon temps et le faire perdre aux autres. J'ai donc pensé à une idée que j'avais utilisée une fois avec des 3° en SVT : faire réaliser les cours par les élèves. Je me suis dit que si les élèves ne m'écoutaient pas, ils écouteraient peut-être un peu plus leurs pairs. Seulement je n'en étais pas trop sûr. Par contre, j'étais convaincu que si les élèves préparaient eux-mêmes les cours, ils allaient forcément apprendre par ce biais. Ils allaient être obligés de se plonger dans les manuels scolaires ou sur des sites Internet pour trouver de quoi alimenter leur cours.

On retrouve ainsi le concept des recherches nord-américaines sur le *self-directed learning*. La notion d'apprentissage autodirigé présente un double intérêt. « Elle a pour objet « d'aider les gens à prendre plus de contrôle sur leur apprentissage » et de produire des modalités éducatives qui permettent « d'accroître leur responsabilité pour apprendre dans le cadre d'un programme éducatif. » » (Carré, 1993, p. 21). J'ai commencé cette expérience avec les 6° et les 5°. C'étaient les deux seules classes que j'avais dans cette matière et faire la même expérimentation dans deux classes permet de mieux voir et analyser ce qui se passe dans ces moments-là. On trouvera en annexe 5 le déroulement de ces six semaines.

En informatique

La plupart des élèves ont maintenant chez eux un ordinateur avec une connexion Internet. Malheureusement, ils s'en servent surtout pour faire des jeux, discuter, aller sur Facebook, regarder des vidéos ou encore écouter de la musique. Il y a pourtant plein de sites

ludiques pour apprendre une langue, pour parfaire ses connaissances en mathématiques, pour améliorer son orthographe… Mais, cette démarche d'auto-apprentissage ne semble pas spontanée et encore moins naturelle. D'ailleurs, aucun jeune de la SEGPA ne m'a jamais dit qu'il faisait ce genre de travail avec son ordinateur. À croire que l'usage des nouveaux outils numériques est fait essentiellement pour le plaisir et non pour améliorer ses propres compétences.

L'outil informatique n'existait pas du temps de Freinet, c'est certain. Cela ne l'a pourtant pas empêché de faire de la correspondance avec d'autres classes et de faire produire de très beaux textes libres. Freinet a toujours cherché à intégrer les nouvelles technologies à sa pédagogie. Il pensait mobiliser davantage, par ce biais, les élèves. Ce n'est pas aussi simple. On a cru que les TICE allaient révolutionner les apprentissages mais il n'en est rien. C'est un outil de plus. L'ordinateur ne peut pas faire à la place de l'élève et sans accompagnement les résultats ne sont pas à la hauteur de l'outil.

Les élèves apprécient de se rendre en salle informatique. Ils ont cependant tendance à reproduire au collège le même usage de cet outil multimédia qu'à la maison. Ainsi, je surprends plus d'un élève en train de regarder des vidéos, de jouer, de chatter au lieu de faire le travail demandé ou celui qu'il s'est engagé à produire. Je constate régulièrement que les élèves ne connaissent pas les fonctions de base de l'ordinateur. Par exemple les jeunes ont du mal à utiliser certaines touches du clavier pour faire un accent circonflexe, mettre des crochets ou écrire certains symboles tels que @ ou €. Ils ne connaissent pas les logiciels de traitement de texte et ne savent pas modifier la mise en page d'un texte ou d'un simple mot pour changer la police, la couleur ou encore la taille.

Au collège, on prépare les élèves au B2i. Il y a quelques années, je donnais aux élèves des fiches de travail afin de valider ou non chaque compétence du brevet. Depuis quelques temps, je teste une autre formule. Dès la première séance, je demande directement aux élèves, ce qu'ils aimeraient faire, apprendre ou réaliser en informatique. Puis je valide les compétences en fonction des productions. Je leur laisse, au départ, un temps individuel de réflexion de cinq minutes avant de lister au tableau les différentes idées. Avec cette formule, il y a toujours quelques élèves qui ont aussitôt des suggestions à faire comme réaliser un diaporama, faire un exposé, écrire un roman. Mais la plupart n'ont guère d'idées. À croire qu'ils sont déjà trop habitués à ce qu'on leur impose ce qu'il doivent faire. Résultats, ils n'ont plus tellement d'envies et leur part de créativité a disparu. Avec eux, j'essaie de leur demander ce qu'ils ont fait les années précédentes, de connaître leur passion afin de les orienter et de leur donner des idées.

Puis un élève, ou moi-même, liste au tableau les différentes propositions. On les explique un peu et je demande à chacun de s'inscrire dans un projet. J'ai aussitôt deux réactions possibles : soit l'élève choisit effectivement le thème ou alors il choisit le copain et peu importe le thème. S'il reste un peu de temps pour cette première séance, les groupes ainsi constitués ou les élèves qui préfèrent travailler seuls commencent à réfléchir par écrit à leur projet. Avant, je laissais partir directement les élèves sur les ordinateurs pour commencer leur

projet mais les élèves se précipitaient sur les ordinateurs puis sur Internet sans avoir réfléchi auparavant sur ce qu'ils devaient chercher et sur un plan suffisamment structuré. Suivons un peu une classe, celle de 5° J, à différents moments du premier trimestre. C'est une classe que je n'ai qu'une heure par semaine, chaque lundi de 9h à 10h :

Lundi 13 septembre 2010

Levent, Ulkü et Marine veulent chercher un conte sur Internet et faire comme l'année dernière en 6°, le transformer en diaporama. Ils ont du mal à s'organiser. Je leur propose de se mettre chacun devant un ordinateur, de chercher un conte, de le lire et de le laisser à l'écran si l'histoire convient. Ensuite quand chacun aura trouvé et affiché un conte à l'écran, il suffira de se déplacer en allant sur l'ordinateur du voisin et de lire son conte. Puis il faudra se mettre d'accord pour en sélectionner un seul. Il suffira de découper chaque phrase de l'histoire par un jeu de couleurs. Chacune d'elle correspondra à une diapositive.

Alexandre et Guillian veulent faire un diaporama sur les voitures de courses, les plus belles voitures. Par contre, ils manquent encore de maturité et regardent simplement des images et pouffent de rire ! Paul-Alexandre travaille tout seul, loin des autres, un peu comme l'année dernière. Il veut faire un exposé sur les camions qui transportent du bois. J'ai peur qu'il n'y ait pas grand-chose à dire et que l'exposé soit surtout envahi par des images… Le dernier groupe, Antoine, Kevin et Charles veulent fabriquer des enceintes mais ne trouvent rien d'intéressant sur le net. Je leur suggère une autre idée : assembler un ordinateur en récupérant différentes pièces. À la fin, ils pourront garder l'ordinateur.

Lundi 20 septembre 2010

On a perdu 20 minutes ce matin, le réseau informatique avait dû disjoncter pendant le week-end. L'administration avait relancé son serveur mais n'avait pas pensé à faire la même chose avec les deux autres ordinateurs d'à côté qui gèrent le réseau pédagogique et donc la salle où je me trouve. Les élèves ont été suffisamment patients pour attendre. Sinon on serait repassé aux bons vieux papier et crayon pour travailler.

Certains élèves changent déjà de projet : Paul-Alexandre veut maintenant faire un exposé sur les bateaux télécommandés. A ma question : Pourquoi as-tu changé ? Il répondra *: Ça me disait plus trop de faire l'autre*. Moïse et Levent veulent créer un jeu mais ils sont déjà partis tous les deux sur un ordinateur loin de moi et je les vois plutôt rigoler. Ils doivent sûrement être en train de jouer à des jeux en ligne. Je vais les voir et leur propose d'écrire un article sur des jeux en ligne : *Vous essayez des jeux et s'ils sont bien, vous écrivez un petit article expliquant où trouver le jeu, son but et comment y jouer*.

Antoine, Kevin et Charles au bout d'un certain temps se décident pour faire un exposé sur l'aviron car ils trouvent le projet des enceintes à construire trop cher et ils ne connaissent personne pour les aider à souder les composants électroniques. Je leur avais pourtant dit que l'on pourrait demander à un professeur de technologie du collège puisque l'année dernière, j'avais pu faire un projet assez similaire avec des élèves de 3°. Les filles se retrouvent toutes seules. Elles continuent leur conte. Elles ont trouvé *La reine des oiseaux*. Alexandre et Guillian passent plus de temps à rigoler qu'à continuer leur exposé sur les voitures. Je vais les voir un peu. Alexandre ne sait pas copier une image, son voisin lui explique…

Lundi 27 septembre 2010

Trois élèves seulement étaient à l'heure dans la salle info que je viens d'échanger avec une autre collègue qui préférait mon ancienne salle. Moi je préférais la sienne car il y a toute la suite Microsoft office que les élèves connaissent déjà. Les autres élèves sont arrivés 5 min après, ils m'attendaient devant ma salle de classe. Alors que cela fait plusieurs semaines que nous venons chaque lundi en salle informatique…

Certains ont encore changé de thème, de projet. Est-ce toujours par facilité ? Ulkü et Marine ont abandonné leur projet de diaporama. Elles veulent faire un exposé sur les volcans. Je viens d'aller les voir. Marine a suivi Ulkü. Je demande donc pourquoi ce changement à Ulkü : *c'était trop long et dur de faire un*

diaporama. De toute façon leur exposé durera aussi un certain temps et puis elles auraient pu s'avancer chez elles, à la maison…

Alexandre se retrouve tout seul. Il ne sait pas trop pourquoi son copain Guillian est parti. Mais après un instant, il me dit que Guillian n'arrêtait pas de s'amuser pendant que lui travaillait… Il continue son exposé sur les voitures. Moïse, Levent et Guillian veulent travailler sur le tunning des voitures. Ils ont commencé par faire un exposé mais en discutant avec eux, ils préfèreraient se lancer dans quelque chose de plus dynamique comme un diaporama. Seul Moïse connaît le logiciel PowerPoint pour le faire. Il devrait commencer par leur montrer ce qu'il avait fait l'année dernière. Paul-Alexandre a changé de nouveau mais il risque de rechanger encore la semaine prochaine donc affaire à suivre… Antoine, Kevin et Charles continuent leur exposé sur l'aviron…

Lundi 15 novembre 2010

Je suis passé voir chaque groupe. Antoine, Kevin et Charles avaient terminé leur travail précédent sur l'aviron. Je leur ai demandé ce qu'ils avaient appris en faisant ce travail. Ils me répondent : *des renseignements sur l'aviron qu'ils ne connaissaient pas et on a appris à faire un joli titre avec Wordart*. Ils ne savaient pas quoi faire ensuite comme travail. Je leur ai demandé leur passion, à priori ils n'en ont aucune. L'autre entrée possible est de passer par les compétences techniques : qu'avez-vous envie de savoir faire avec un ordinateur ? Aucune idée supplémentaire. Je leur suggère alors plusieurs idées et ils choisissent de réaliser une grille de Sudoku pour la mettre ensuite sur le site du collège. Ils apprennent pour l'instant à réaliser un tableau avec Word.

Paul-Alexandre a encore changé de thème ! Il travaille maintenant à la réalisation d'un exposé sur les attentats du 11/09/2001. J'ai regardé un peu ce qu'il avait déjà produit : un suivi heure par heure du déroulement avec photos plus une petite phrase écrite par lui-même. Je lui montre comment faire un joli titre et lui propose de mettre aussi une partie analyse pour ne pas rester simplement sur un seul plan descriptif des attentats. Guillian et Moïse ont du mal à finir leur diaporama sur les voitures. Ils veulent l'abandonner pour autre chose. Ces élèves comme beaucoup d'autres ont du mal à s'engager dans la durée. Dans leur diaporama sont placées pêle-mêle des images de voitures sans aucune logique particulière de classement. Je leur suggère de classer ces dernières par marque par exemple et d'ajouter une diapositive à chaque changement avec le titre de la marque. Ensuite, il serait souhaitable de trouver le nom de chaque voiture et de l'écrire systématiquement car sinon leur diaporama va se borner, pour nous, à regarder des images et l'on aura rien appris de plus.

Ulkü et Marine continuent leur exposé sur les volcans. Elles reprennent la grande feuille que l'on avait laissé dans l'armoire de la salle informatique pour continuer à coller les différentes images et les quelques textes. Je leur suggère de trouver une carte de répartition des différents volcans à la surface de la terre et de parler aussi des volcans sous-marins. Elles ont un petit problème à résoudre au niveau des images qu'elles ont déjà découpées. Elles ne savent pas le nom du volcan ni où il se trouve. Elles passent donc une bonne partie de l'heure à essayer de retrouver sur Internet chaque image afin de l'identifier correctement.

Alexandre n'avance pas bien vite. Il s'est contenté d'un simple copier-coller d'informations sur l'historique de plusieurs marques de voitures comme Renault, Citroën, Peugeot, Mercedes. Tous ses textes sont liés, il n'y a pas de titres ou de paragraphes pour les séparer. Il me dit qu'il a relu chaque texte et qu'il a compris toutes les informations mais quand je lui demande la signification de plusieurs mots, il donnera un tout autre sens ou aucune explication. De plus l'information est copiée telle quelle, brute, sans aucune mise en page et sans avoir supprimé les liens hypertextes. Il y a quelques photos de voitures mais on ne sait ni la marque ni le nom de la voiture, Alexandre non plus ! Je lui suggère dans un premier temps de séparer chaque texte en écrivant un titre pour chaque partie. Puis de retrouver le nom de chaque photo de voiture et de placer chaque image en face de son texte d'origine pour que l'on sache la marque et le nom.

Lundi 29 novembre 2010

9h00, première heure de cours de la matinée. Nous continuons nos travaux libres en salle informatique. Je n'ai cette classe qu'une seule fois dans la semaine, pas toujours facile d'avancer en une heure. Je suis allé voir en particulier Ulkü et Marine. Les deux seules filles de la classe se sont mises ensemble. Ulkü a proposé le thème des volcans à sa copine qui a accepté volontiers. Je les avais laissées toutes seules depuis plusieurs

semaines car elles me semblaient bien fonctionner et ne me demandaient aucune aide. Je les voyais toujours en train de chercher des images de volcans ou de lire des textes. Depuis trois séances, elles ont commencé à découper les différentes informations imprimées et à les coller sur une grande feuille pour en faire un exposé. On a même trouvé un petit coin dans une armoire pour laisser le panneau sur place. Quand je vais les voir, je constate que leur panneau contient essentiellement des photos et très peu de textes. Les photos sont collées sans ordre apparent. Il y a même deux fois une photo identique, elles ne l'avaient même pas remarqué… Je leur demande un peu leur logique pour avoir collé les photos dans cet ordre-là. Elles semblent étonnées de ma question. Elles se sont contentées de coller les photos au hasard et de mettre simplement le nom du volcan en dessous. C'est pour cela qu'il y a deux fois la même photo avec deux noms différents.

Que vont-elles présenter par la suite au groupe ? À part les images, il n'y a pas grand-chose. Je m'assieds avec elles, je prends une feuille et un stylo puis je note différentes questions que l'on cherche ensemble et qui seraient intéressantes de traiter sur les volcans afin d'élaborer un plan constructif. Cela prend facilement quinze minutes. Les filles trouvent assez facilement ce qui pourrait être intéressant de connaître sur les volcans. Je les aide de temps en temps pour la formulation d'une question qui pourrait donner lieu à un titre de chapitre ou une partie à traiter. Ainsi on liste dans le désordre :

- Où trouve-t-on des volcans ?
- Quels sont les différents types de volcans ?
- Comment se forme un volcan ? Que trouve-t-on à l'intérieur ?
- Quelle est la température de la lave ?
- Pourquoi et comment entre-t-il en éruption ? Peut-on prévoir une éruption ?
- Quels sont les volcans les plus connus ?
- Quels sont les volcans en activité ?
- Le métier de vulcanologue : quels sont les vulcanologues célèbres ? Comment devient-on vulcanologue ?
- Depuis quand existe-t-il des volcans ? Comment les dater ?
- D'où vient le nom « volcan » ?

Elles se rendent vite compte que cela va prendre beaucoup de temps pour trouver toutes les réponses. Je leur répète qu'elles peuvent s'avancer à la maison. Marine n'a pas d'ordinateur chez elle, c'est assez rare de voir un jeune sans cet outil. Je lui suggère d'aller au CDI pour trouver des livres sur le sujet et utiliser également les ordinateurs de ce lieu pour compléter les livres. Je leur dit également que s'il faut toute l'année pour le faire, ce n'est pas grave, on a tout le temps. Mieux vaut prendre son temps que de bâcler. Je leur demande si elles possèdent chez elles de la lave ou si elles connaissent des personnes qui pourraient venir au collège nous parler des volcans. Non, elles ne connaissent personne et moi non plus. Par contre, elles proposent de passer quelques vidéos sur les volcans avec le vidéoprojecteur, lors de la présentation de leur travail.

Ulkü me demande également de pouvoir venir dans ma classe quand elle a étude. Elle pourrait comme cela utiliser l'ordinateur de la classe. Ce qui est tout à fait possible car les élèves savent que ma classe est ouverte à celles et ceux qui veulent venir quand ils n'ont plus cours ou quand un professeur est absent. Donc régulièrement, j'ai des élèves d'autres classes dans mon cours. En général je n'en prends qu'un ou deux à la fois. Je m'en sers aussi parfois comme tuteur afin d'aider les élèves les plus en difficulté.

Ensuite, j'ai juste le temps d'aller voir l'état d'avancement d'Antoine et Charles, les jumeaux. Ils maîtrisent bien la construction de tableaux sous Word. La semaine dernière, ils n'avaient pas enregistré leur travail et donc tout était à refaire. Je remarque également que lorsqu'ils se retrouvent coincés techniquement comme par exemple centrer un chiffre dans une cellule, ils préfèrent tout supprimer et recommencer. Je leur avais pourtant déjà montré comment modifier une ligne, une colonne ou une cellule. Avant de mettre sur le site du collège leur grille de Sudoku, il faudra la tester ensemble pour voir s'il n'y a pas d'erreurs et si elle n'est pas trop difficile.

Lundi 13 décembre 2010

Antoine et Charles ont enfin réussi à finaliser chacun leur grille de Sudoku. Je m'occupe d'eux en particulier car il faut un peu de temps pour réussir à mettre en ligne leur travail. J'ai commencé à compléter leur grille et même si je n'ai pas tout rempli, je constate qu'il n'y a pas d'erreurs. Il faut écrire un petit texte pour commenter l'article. Ils ne sont pas très motivés pour que leur prénom apparaisse mais comme on ne stipule pas

la classe cela reste quand même suffisamment anonyme. J'écris l'article avec eux : *Pour les vacances de Noël, Antoine et Charles vous proposent deux grilles de Sudoku qu'ils viennent de créer. Les solutions seront mises en ligne à la rentrée. Bonnes vacances et bon sport cérébral...*

Puis on passe aux grilles. Il faut les transformer en image car les grilles réalisées sous Word ne peuvent pas se coller en gardant leur mise en page. Je suis donc obligé de contourner la difficulté en insérant les images de chaque grille. Le résultat final est satisfaisant. J'espère que des élèves s'amuseront à chercher les réponses pendant les vacances…

Le reste de l'année continuera de la même façon. Certains élèves ou groupes avancent rapidement, ils sont productifs car bien organisés. Même si je ne les ai qu'une heure par semaine, ces quelques élèves continueront leur recherche chez eux. À l'inverse, il y en a d'autres qui d'une semaine à l'autre ne se rappellent plus leur thématique. Le fait de les avoir si peu, n'est pas suffisant. Ils ont tendance à vite se démobiliser ou à changer de sujet de semaine en semaine. Ils ont du mal à s'investir sur le long terme.

L'année suivante, j'ai reconduit cette expérimentation. J'ai proposé aux deux classes de cinquième le même dispositif en partant de leurs centres d'intérêts. De nouveaux, mon accompagnement consistera à faire émerger leur désir, à les aider à bien formuler le contenu de leur recherche et à leur apporter une aide technique pour l'utilisation des logiciels ou certaines fonctions de l'ordinateur comme la touche *Imprime Ecran* qui est inconnue et pourtant bien utile quand on veut expliquer pas à pas quelque chose par des images :

Ana et Amandine se remettent ensemble et décident de réaliser un petit livre sur le Portugal, pays d'origine d'Ana. Je les laisse seules quelques séances pour voir un peu ce qu'elles sont capables de faire sans moi. Elles passent ainsi chaque heure hebdomadaire à travailler sérieusement sur le sujet sans demander d'aide. Au bout de trois semaines, je suis quand même allé voir l'état d'avancement. Il y avait beaucoup de photos et quelques textes assez simples rédigés par Ana grâce à ses seules connaissances car elle n'utilisait pas les informations des sites Internet. Je retrouve ainsi une caractéristique ou plutôt une constante dans ce genre de travail de recherche libre. Les élèves partent directement sur le sujet sans prendre auparavant le temps de la réflexion pour savoir ce qu'ils veulent vraiment faire et établir un bon plan. Je les interroge alors pour essayer, à travers mes questions, de leur faire comprendre la nécessité d'une réflexion au préalable mais ici sans grand succès. Ana n'en fait souvent qu'à sa tête. Elle a quelques acquis sur le sujet et s'en contente. Elle part du connu et de ses représentations parfois erronées, sans chercher à aller vers le nouveau. J'arrive à comprendre qu'elle souhaite présenter quelques villes du Portugal, les principales. Ce qui lui semble une évidence ne l'est pas du tout pour moi ou pour Amandine avec qui elle travaille. Je n'insiste pas plus car Ana pense que je critique son travail et je sens qu'elle pourrait rapidement l'abandonner. Les semaines suivantes, elle sera un peu plus encline à écouter mes conseils ou ceux de sa mère qui souhaite voir son travail pour l'aider en lui donnant des renseignements sur les villes. C'est une bonne idée de participation collaborative mais dommage qu'Ana ne cherche pas plus de renseignements grâce à Internet. Amandine, un peu réservée et ne connaissant rien au Portugal, se contente de regarder ce qu'elle fait. C'est un travail de groupe ou Ana fait toute seule la recherche...

Même si Ana n'écoute pas forcément mes conseils, je constate que sa recherche lui permet par moment de se remettre en question et d'approfondir la connaissance de son pays natal. Certaines notions sont encore très floues comme celle de présidence. Elle croyait qu'il y avait un président par ville. Le travail avance doucement, un peu trop à mon goût. Je leur ai depuis longtemps suggéré de poursuivre leur recherche à la maison ou pendant leur temps libre mais non. Elles utilisent seulement l'heure d'informatique pour continuer.

Finalement, le travail sera abandonné. Ana trouve que cela demande trop de temps. Elle veut un résultat immédiat et comme elle décide un peu trop souvent d'une façon autoritaire, Amandine ne voudra plus travailler avec elle. Seule devant cette tâche, elle abandonnera rapidement. C'est une constante chez Ana. Elle s'emporte très rapidement mais cet élan ne dure pas. Lorsque mon livre (Ducrot, 2012) est sorti, je l'ai présenté aux élèves.

Ana, aussitôt, s'est dit qu'elle pouvait en faire autant. Elle a commencé à écrire, chez elle, une histoire un peu biographique : la vie d'une jeune cavalière qui ne peut plus faire d'équitation faute d'argent et qui reprendra plus tard son activité favorite. Pendant la première semaine, elle m'appelait chaque soir, à la maison, pour me lire l'état d'avancement de son histoire. Je trouvais le contenu intéressant et les tournures de phrases bien recherchées. Je lui ai donné une clé USB afin qu'elle puisse la continuer en classe. Au bout de la deuxième semaine, elle pensait avoir tout terminé mais il y avait de très nombreuses fautes à corriger. Sa copine, Amandine, l'aida de nouveau et moi également. Mais l'émulation première était déjà retombée et je n'entendis plus jamais parler de cette histoire jusqu'à la fin de l'année. En 2013, Ana me confiera qu'elle a terminé son livre avec sa tante mais je ne l'ai toujours pas lu…

En février 2012, un petit point est fait ensemble pour analyser l'avancée des travaux. Beaucoup de projets sont rapidement abandonnés. D'autres ne sont pas achevés ou sont tellement superficiels qu'ils n'offrent guère d'intérêt. Seuls les élèves les plus autonomes mènent leur projet jusqu'au bout :

5° J

Elèves	Réalisations faites	Projets
Juliana et Witney	Un poème en diaporama	Coiffure : la formation à ce métier, les études sur Annecy, les différentes coupes, la mode
Brice et Olivier	Brice : La guerre mais projet abandonné, aucun résultat Olivier : exposé sur skate avec Thomas mais pas fini	Air soft : expliquer ce nouveau jeu, les règles, les armes utilisées, les lieux pour y jouer
Raphaël, Kevin et Sébastien	Kevin : calendrier avec Maud et exposé sur Noël avec Sébastien Raphaël : jeu vidéo mais rien vu Sébastien : calendrier avec Amandine	L'œuf : origine, comment ça se forme, le développement du poussin
Florim et Adem	Rien	Faire un site Internet
Amandine	Calendrier avec Sébastien	Un exposé sur les chevaux
Maud	Calendrier avec Kevin	Maquillage : le métier, la fabrication des produits. (Se mettra avec Amandine à la 2ème séance)
Thomas	Exposé sur les skates mais pas fini	Comment devenir fort sur la console Xbox pour le jeu Abrich (Changera de sujet à la 2ème séance pour expliquer comment créer un site)

5° K

Elèves	Réalisations faites	Projets
Ana	Livre sur Lisbonne avec Amandine : projet abandonné (j'y arrive pas, ma mère ne m'aide pas, mes frères et sœurs m'empêche de travailler…)	Recherche d'informations sur 2 métiers : pharmacienne et vendeuse
Tristan	Exposé sur le système solaire	Téléchargement de vidéos avec Anasse
Anasse	rien	Téléchargement de vidéos avec Tristan
Hérolind	Mots croisés sur les voitures avec Judicaël mais pas fini	Exposé sur les dinosaures
Judicaël	Mots croisés sur les voitures avec Herolind mais pas fini	Les chars
Florian	Rien	Les chevaux
Amandine et Célia	Amandine : livre sur Lisbonne avec Ana Exposé sur les chihuahuas	Exposé sur les chihuahuas
Damien	Exposé sur la société de bus Sibra mais pas fini	Recherche d'informations sur le métier d'agent d'entretien en espace vert

Vu le peu de réussite, j'ai testé une autre formule. À la rentrée 2012, avec la classe de 5°, je leur ai montré un diaporama qui avait été réalisé l'année précédente par des élèves. Je leur ai demandé de faire à leur tour un tel montage. Chacun pouvait choisir sa thématique et travailler seul ou avec une autre personne. Cette fois-ci le résultat fut nettement meilleur. Certains groupes ont réussi à bien exploiter le logiciel PowerPoint pour y intégrer en plus de la musique, des gifs animés et d'autres animations. Le travail était libre mais un cadre était posé. On devait faire un diaporama avec un certain logiciel sur le thème de notre choix. Les jeunes ont appris réellement à utiliser ce logiciel et à part un élève qui était seul et qui aurait demandé un accompagnement permanent de ma part, tout le monde a produit un diaporama de qualité. J'ai donné simplement les rudiments de ce logiciel et les groupes se sont débrouillés par la suite pour aller bien au-delà de ces quelques bases. J'ai repris cette idée au trimestre suivant en leur montrant un diaporama musical, réalisé sur une musique de Céline Dion. Les jeunes ont réinvesti cette idée en prenant la musique de leur choix.

En SVT

Au début de l'année scolaire 2010, je n'avais pas d'idée précise sur le contenu de ce cours, ni comment lancer les apprentissages en sciences et vie de la terre. J'avais testé les deux années précédentes différentes formules avec des classes de 3° mais elles ne me satisfaisaient guère. On partait d'un livre de SVT et chacun, seul ou en groupe, choisissait un thème de travail. Le livre était le support privilégié mais chacun pouvait agrémenter ensuite son thème par des recherches complémentaires. Le second travail de l'année consistait à choisir un thème libre et à le développer pour le présenter à l'ensemble de la classe. Je ne sais pas si cela était dû aux jeunes de 16 ans mais même les recherches libres étaient somme toute bien banales, succinctes et on n'y apprenait pas grand-chose. Et pourtant, il y avait des thèmes de recherche forts intéressants, qui les concernaient directement et qui étaient susceptibles de les intéresser, de les toucher comme la drogue, la sexualité, le SIDA. Mais le contenu restait malgré tout assez pauvre. J'avais plutôt l'impression qu'ils faisaient cette recherche libre par obligation et pas tellement par plaisir. Il faut dire qu'arrivés en classe de troisième, les jeunes de SEGPA, après quatre années dans cette structure aspirent plutôt à en partir. Ils sont plutôt blasés et tout effort d'apprentissage semble disparaître...

J'avais envie de quelque chose de plus vivant, de plus dynamique, de plus enthousiaste. Je me dis toujours qu'à leur âge, si on m'avait donné la possibilité de traiter le sujet de mon choix, je pense que j'aurais été heureux et j'aurais fait moult efforts pour bien cerner mon sujet et transmettre plein d'informations nouvelles et captivantes. L'année suivante, j'ai décidé de travailler avec une autre classe dans cette discipline. J'ai donc pris les 6° car les élèves arrivant chez nous me semblent souvent plus volontaires et moins dépités par la vie que les élèves de troisième. Cependant, je ne savais pas plus comment démarrer cette activité. Il y a certes un programme de SVT mais je préférais que la science apporte des réponses aux questions que se posent effectivement les jeunes de cet âge plutôt qu'à des questions qu'ils ne posent pas et qu'ils ne se poseront peut-être jamais. Il me semblait que

l'engagement dans des apprentissages serait d'autant plus grand que l'élève supposerait utile le savoir à apprendre.

Pendant les trois premières semaines de la rentrée, je n'ai rien fait en SVT. J'observais leur réaction et j'attendais de voir si une demande émergeait de leur part. Je n'ai pas attendu bien longtemps car une élève, Amandine, demanda si elle pouvait présenter un exposé sur les chats. Je lui ai proposé d'écrire cette demande à l'ordre du jour du prochain Conseil hebdomadaire afin d'en discuter tous ensemble. Lors du Conseil, d'octobre 2010, on a décidé d'utiliser l'heure de cours de SVT pour faire des projets de recherche. Amandine pourrait ainsi présenter son exposé sur les chats qu'elle n'avait pas encore préparé et Ana souhaitait montrer différentes photos sur le cheval. C'est un thème qu'elle avait abordé lors d'un précédent « Quoi de neuf ? ». Elle voulait chercher les photos sur Internet. Je l'avais déjà laissé un moment sur l'ordinateur de la classe mais ce temps était insuffisant. Me doutant de leur réaction positive à cette idée, j'avais anticipé en réservant la salle informatique à cet effet pour le créneau 14h30-15h30 du vendredi. Autant commencer tout de suite plutôt que d'attendre la semaine prochaine. J'ai donc inversé l'emploi du temps de cette classe pour les deux dernières heures du vendredi. Ce qui m'était très facile puisque c'est une classe que j'avais toute l'après-midi. Voyons un peu l'évolution des projets au fil du temps :

Samedi 9 octobre 2010

Les projets de recherche dans cette matière ne sont pas très diversifiés pour l'instant. Tout le monde veut faire un exposé alors que pendant le Conseil on avait suggéré d'autres idées de recherche et d'autres formes possibles… Les élèves se sont surtout mis par affinité et non par thème ce qui peut conduire à quelques problèmes au fil du temps. Je suis sûr que certains groupes vont se scinder ou se disloquer faute d'entente. Pour l'instant :

- Sébastien, Damien, Tristan et José veulent présenter un travail sur les camions. Ils se sont placés au fond de la salle sur deux ordinateurs.
- Raphaël et Brice ont imprimé plusieurs photos et textes sur les poissons et en particulier les néons. Ils veulent ensuite placer leur exposé derrière l'aquarium que l'on aura bientôt avec ces poissons.
- Ana travaille toute seule sur le cheval.
- Amandine travaille également seule sur les chats. Au départ, elle était avec quelqu'un d'autre.
- Essi et Etery sont ensemble mais ne sont pas trop décidées du thème. Essi a commencé des recherches sur les enluminures mais a vite abandonné car Etery ne semblait guère enthousiasmée par ce thème. Ensuite elles ont cherché des renseignements sur les dauphins roses.
- Shpetim et Juliana étaient absents.

Il m'a fallu intervenir dans plusieurs groupes afin d'apporter un savoir technique. Les élèves ne savent pas copier une image et la coller dans Word ou OpenOffice. Ils ne savent pas redimensionner une photo ou imprimer. Brice par exemple a été coincé avec un texte pris sur Internet mais qui n'apparaissait pas une fois collé : le texte était écrit en blanc ! Certaines images sont protégées et on ne peut les copier d'une façon classique par un clic droit. Il faut donc contourner la difficulté avec la touche « Imprime écran ».

Le grand groupe de 4 élèves n'a guère avancé. Ils se sont laissés distraire par les images trouvées sur Internet ou les quelques vidéos de camions. De plus, ils étaient un peu bruyants.

Vendredi 15 octobre 2010

Deuxième séance sur les projets de recherche qui se transforment pour la plupart en exposés. La mobilisation est moins forte.

Ana travaille toute seule. Elle avance bien et ne se laisse pas distraire par les autres. Elle me sollicitera une seule fois pour une aide technique : effacer une photo qu'elle avait collée. Elle travaille toujours sur les chevaux et plus exactement sur les différents outils nécessaires à leur soin, leur entretien. Avant la fin de l'heure, elle a tout terminé. Elle me demande l'autorisation pour imprimer son travail puis me le montre en m'expliquant chaque feuille. Il y en a 10 en tout. Je lui propose de prendre une grande feuille afin de coller les différentes informations disséminées sur les feuilles. Elle n'en a pas mais elle a l'idée de prendre plusieurs petites feuilles puis de les scotcher ensemble. Elle me dit que son beau-père ne lui donnera pas de feuilles alors je lui propose d'aller prendre les feuilles qui se trouvent près de l'imprimante. Elle devrait finaliser son travail ce week-end. Je lui explique un peu la suite des opérations : présenter à l'oral ce qu'elle a recherché, accrocher son exposé dans la classe puis le reste du groupe procédera à une évaluation collective de sa prestation. J'espère que les élèves seront faire la différence entre évaluer un travail et non l'élève. Je peux leur proposer une évaluation sous forme de lettres du genre : A=18 ; B=15 ; C=10 ; D= 8 ; E=05. Il suffira de prendre la lettre revenant le plus de fois comme note finale. Je suis étonné car elle me dit n'avoir jamais fait d'exposé à l'école primaire.

Amandine se met avec Shpetim. C'est la première fois que Shpetim est accepté par quelqu'un, en plus par une fille. J'espère qu'Amandine ne se laissera pas trop imposer le travail. Ensemble, ils choisissent de faire un exposé sur un catcheur. Quand je reviendrai les voir plus tard, ils auront juste imprimé une photo, floue en plus car trop agrandie. Tristan, José, Sébastien et Damien travaillent toujours sur les camions mais il n'y a aucune concertation entre eux. Du coup chacun imprime des images de camions sans regarder si le voisin les a déjà sélectionnées. Tristan commencera à la fin de l'heure à écrire un texte sur les différents types de camions qui existent.

Etery et Essy ont du mal à s'organiser. Ce que propose l'une n'intéresse pas l'autre et vice versa. Je leur suggère alors de se mettre chacune sur un ordinateur comme cela le problème sera résolu. Finalement, Etery continuera toute seule et Essy passera le reste de son temps à se balader pour aller voir ce que Raphaël et Brice font. Ceux-ci recherchent quelques images sur les néons, ces fameux poissons que l'on doit avoir un jour dans la classe si chacun amène ce qu'il manque. Ils ne chercheront pas beaucoup, ils passeront une bonne partie de l'heure à regarder des vidéos sur les voitures.

Je pense que si Ana arrive à présenter rapidement son travail. Cela motivera un peu les autres à utiliser pleinement cette heure pour leur travail de recherche au lieu de faire autre chose sans rapport et pour se distraire. Pour eux, l'ordinateur est essentiellement une source, un outil de distraction et de loisir.

Mardi 19 octobre 2010

Présentation de l'exposé d'Ana : 08h43 - 09h16

Une série de 20 photos et des textes sont collés sur une grande feuille. Ana introduit son sujet en faisant une distinction entre le cheval de trait et celui de course. Elle se sert de ce support pour décrire les différentes parties du cheval et le matériel nécessaire à son entretien. Elle reprend son explication cette fois-ci sur le mors du cheval. Grâce à deux photos, celle d'un mors actuel puis ancien et à son explication, tout le monde comprend cette fois-ci ce qu'est un *mors* et non un *mort* comme Sphetim avait pu confondre !

Sur une photo, on voit des dents d'un cheval. Elle demande si on devine la raison qui l'a poussée à choisir cette photo ? Essi connaît la réponse : selon la quantité de noir sur les dents du cheval, on peut déterminer son âge. Ana parle ensuite du soin au niveau des sabots et revient sur le vocabulaire des différentes parties sous le pied (fourchette…), puis de l'alimentation : le pain. Je vais voir son niveau de connaissance en essayant d'approfondir la question de l'alimentation. Elle précisera alors que le cheval mange du foin ou de l'herbe. Je pense que tout le monde le savait déjà !

Elle continue en parlant des différentes races de chevaux : poneys, double poneys, chevaux de courses. Elle pose des questions sur les différences entre le poney et le double poney. Elle explique que certaines races ne peuvent pas se reproduire mais l'explication reste trop floue. J'interviens pour avoir une seconde explication car écouter et écrire en même temps est assez difficile.

Pour terminer son exposé, elle a préparé par écrit une série de questions qu'elle pose pour voir si le groupe a suivi. Elle interroge toujours en premier ceux qui ne parlent pas (Amandine, José, Sébastien et même moi) :

- l'alimentation : le pain, d'autres élèves parleront de salades, de carottes, de pommes.
- la fracture d'un cheval.
- comment savoir si un cheval est vieux.
- pourquoi il ne faut pas donner du pain mou ?
- pourquoi on évite de faire manger les chevaux en promenade ?
- pourquoi les petits poneys ne peuvent pas se reproduire ?
- pourquoi il ne faut pas toucher la fourchette du cheval lorsque l'on nettoie le sabot ?

Elle finit par la présentation d'un livre, emprunté au CDI. Bilan : Les élèves étaient attentifs dans l'ensemble. Ils n'hésitaient pas à intervenir pour poser des questions. J'ai quand même été obligé de séparer Tristan car il n'écoutait rien et ne faisait que rigoler. Au fil du temps, l'attention est retombée de la part des mêmes élèves qui perturbent habituellement les cours. L'exposé était dynamique car elle parlait de son expérience et racontait des anecdotes. Elle n'a lu aucun de ses textes ce qui était beaucoup plus vivant.

Sa logique de présentation manquait cependant un peu de rigueur. Elle parlait au début de deux sortes de chevaux puis revenait plus tard sur les races de chevaux. Elle répondait à toutes les questions générales sur les chevaux. Est-ce que toutes ses réponses étaient correctes, je ne sais pas car à un moment, à propos de la durée de vie des poneys, Ana a donné 24 ans en moyenne et Etery n'était pas d'accord.

Avec les élèves, j'ai fait également un petit bilan. Brice dit qu'il a appris plein de choses sur les chevaux ; Damien que c'était intéressant, qu'elle répondait bien ; Essi qu'elle connaissait bien les chevaux mais qu'elle ne détaillait pas assez par moment ; Amandine qu'elle expliquait bien, qu'elle a appris de nouvelles choses comme comment nettoyer les sabots ; Raphaël qu'il n'était pas intéressé par les chevaux mais qu'il a appris des choses. Ana a précisé que les élèves du fond n'étaient pas attentifs, toute comme Juliana et que les élèves posaient des questions, c'était donc bien.

On a procédé à une évaluation collective, après le petit bilan oral : chacun a écrit la note qu'elle méritait sur un papier. J'ai rappelé que l'on évaluait sa prestation orale (pertinence et clarté des informations, réponse aux questions…) et non la personne. Notes : 15-15-15-15-15-20-20-20-20-18 = 16, ce qui correspondait bien à mon évaluation personnelle également.

Vendredi 12 novembre 2010

Essi a changé de thème et se lance sur une recherche au sujet du château de Versailles. Elle choisit de privilégier sa présentation sous forme d'un diaporama. Je lui montre les rudiments de ce logiciel et lui dit qu'elle peut continuer ce travail de recherche chez elle. Il suffit d'enregistrer son travail sur une clé USB par exemple.

Vendredi 19 novembre 2010

Essi a commencé son diaporama chez elle mais n'a rien pris pour le continuer ici. Elle me dit qu'elle préfère le faire chez elle. Elle passe l'heure à papillonner autour des autres groupes puis me demande de l'aide afin de trouver une musique pour son diaporama.

Vendredi 26 novembre 2010

Les séances se ressemblent beaucoup depuis quelques semaines. Certains élèves utilisent à bon escient cette heure d'informatique pour un travail de recherche sur leur thème alors que d'autres passent leur temps à regarder des vidéos lorsque je suis avec un groupe en particulier pour l'aider. Je leur rappelle quand même l'échéance du 17 décembre, date des vacances de Noël, pour finaliser leur travail. Cela ne semble pas les affoler pour autant. Du coup, j'impose des dates : lundi prochain on écoutera le groupe sur les camions et mardi le groupe sur les néons.

Lundi 29 novembre 2010

Tristan, Damien, Sébastien, José et Shpetim présentent leur exposé sur les camions. Tristan introduit le sujet en disant que plus tard José et lui veulent devenir routiers. Ce grand groupe a affiché onze photos au tableau qui vont servir de base à la discussion. D'autres photos et un porte-vues rempli de photos sans légende circuleront en même temps que la présentation qui est essentiellement animée par Tristan. Les autres élèves de ce groupe gêneront même par moment la présentation par leurs discussions.

Tristan commence par présenter les différents types de camions qui existent en fonction du transport à effectuer. Il spécifie ensuite un certain vocabulaire comme la cabine, l'auvent, le châssis, la benne basculante. Il fait circuler une photo de la coupe d'un moteur mais sans explication quelconque. Il parle du camion de son père qui est routier et de sa façon de dormir dans un camion. Sphetim posera à la fin au groupe une série de questions : le coût d'un camion ? Mais on n'a pas eu la réponse auparavant. La vitesse limite ? Le poids moyen d'un camion ? Est-ce qu'on peut dormir dans un camion ? Est-ce qu'un camion peut flotter ?

Puis nous procéderons à un petit bilan et à une coévaluation. Les filles disent qu'elles se sont un peu ennuyées et qu'en plus le groupe présentant l'exposé parlait uniquement aux deux seuls garçons qui s'étaient mis juste devant. On regrette l'organisation un peu défaillante. C'est Tristan qui a pratiquement tout fait et les autres ne savaient pas tellement quoi faire. Parfois ils avaient l'air de découvrir en même temps que nous l'information donnée par Tristan.

J'ajoute également, qu'il est dommage de ne pas avoir fait venir un routier, comme le père de Tristan par exemple, afin d'avoir une vision plus approfondie de son métier. Tristan demandera à son père s'il peut venir avec son camion au collège pour le montrer aux élèves. Le groupe a apprécié quand même l'exposé et lui donne 15 comme note moyenne. Heureusement que Tristan était présent et qu'il avait une certaine expérience du sujet. Il parlait de son vécu, ce qui rendit la discussion plus agréable et moins ennuyeuse. Leur travail de recherche était cependant un peu superficiel car passer autant d'heures en salle informatique pour ces quelques photos…

Mardi 30 novembre 2010

Raphaël et Brice présentent leur exposé sur les néons. Ils ont accroché au tableau un panneau avec un texte et plusieurs photos de différentes sortes de néons. Raphaël commence son exposé en expliquant l'origine de l'habitat des néons, les côtes du Pérou. Il fait circuler une carte de l'Amérique du Sud. Il explique ensuite qu'il avait chez lui un aquarium avec un néon et un poison rouge et que ce dernier a mangé le néon. On ne peut pas mettre ensemble n'importe quel poisson. Ana que j'avais emmenée acheter la plante aquatique explique qu'elle est étonnée de la différence entre les photos accrochées au tableau et la taille réelle des néons qui sont bien plus petits.

Raphaël et Brice continuent leur exposé en parlant de leur alimentation, de la distinction entre les mâles et les femelles puis de la reproduction des poissons. Je les aide un peu en leur posant des questions car j'ai l'impression que les élèves n'ont pas compris comment les bébés poissons naissent. Ils pensent que le poisson au départ est minuscule comme un petit mammifère. Brice qui a déjà eu des poissons et des œufs explique plus en détail. Je les aiderai encore une fois en leur demandant les caractéristiques essentielles qui permettent de différencier les néons des autres poissons. Leurs réponses sont pertinentes et mêmes si leur écrit n'est pas extraordinaire, ils s'en sortent bien de par leur savoir expérientiel. Ils finissent leur exposé par un questionnaire oral. C'est Ana qui répondra à la majorité des questions. Les élèves auront été assez attentifs dans l'ensemble à part Tristan et José qui parlent et rigolent tout le long. Raphaël dira justement qu'il est bien dommage que certains discutent et perturbent l'écoute des autres. Et pourtant ce sont leurs copains.

Jeudi 02 décembre 2010

Ce matin, Essi présente le travail qu'elle a fait chez elle toute seule. J'ai vu son diaporama auparavant sur sa clé USB et je lui ai demandé si sa maman l'avait aidée car il est très bien fait. Elle m'a dit oui mais juste au départ pour l'aspect technique. Il y a même de la musique d'époque. Elle a préparé plusieurs feuilles que je lui ai imprimées dont un questionnaire pour chaque élève. Je suis venu un peu plus tôt ce matin pour installer le vidéoprojecteur, l'ordinateur et les enceintes afin qu'elle puisse nous présenter son diaporama. Cela changera un

peu des exposés précédents. Son travail de présentation est le plus complet de tous les groupes. On verra si elle s'en sort aussi bien à l'oral.

11h17, Essi commence la présentation de son diaporama sur le château de Versailles : la localisation, les différentes étapes de construction, l'intérieur dont la fameuse galerie des glaces, l'extérieur avec les jardins et les fontaines. Elle maîtrise bien son sujet car elle donne des explications sans s'aider de ses feuilles. Elle connaît beaucoup de choses et a une bonne culture pour une élève de SEGPA. Elle donne des détails sur la vie de Molière, sur Lully, Louis XIV. D'un point de vue technique, son diaporama est bien fait avec des transitions différentes pour chaque diapo. Elle repasse une deuxième fois le diaporama et distribue son questionnaire. Les réponses se trouvent sur le diaporama et dans ce qu'elle a dit. Je lui suggère de mettre une note au retour du questionnaire, ce qu'elle pensait faire de toute façon car certains élèves bâclent pour répondre au questionnaire. Elle corrige ensuite au fur et à mesure les réponses. Une petite moitié de classe a tout juste. Puis les élèves posent quelques questions comme le prix de l'entrée. Elle ne connaît pas la réponse mais leur promet d'aller consulter le prix sur Internet.

Bilan : Il a fallu déplacer quelques élèves qui n'écoutaient pas. Toujours le même constat de la part de celui qui présente son travail *: c'est ennuyeux de présenter un travail quand une partie de la classe n'écoute pas*. On passe à la coévaluation du travail d'Essi. On va voir si l'évaluation correspond bien à l'investissement en temps d'Essi. Non, un élève lui met 0 et deux autres 2 ! Ce qui ne correspond pas du tout au travail présenté. J'ai éliminé d'office le zéro car elle a présenté un travail et ne peut donc pas obtenir cette note. La moyenne est de 13, ce qui est assez loin du 16 que je lui ai donné. Pas grave, je lui mets quand même 16 car elle s'est beaucoup plus investie que les autres. Il faudrait peut-être que j'élabore une fiche d'évaluation avec des critères précis pour prendre en compte le travail et non la personne.

Tous les élèves ont présenté un travail. Brice demande s'il peut refaire un second exposé. Je leur précise qu'il n'y a pas que la forme de l'exposé à retenir mais que l'on peut aussi préparer une expérience, une sortie, faire venir un intervenant extérieur. Je leur propose deux modalités possibles : soit je leur donne des thèmes de recherche en sciences ou alors on garde la formule précédente, à savoir les élèves choisissent eux-mêmes leur sujet. On peut aussi associer les deux formules. La sonnerie m'empêchera d'avoir leur réponse.

En 2011, j'ai repris l'idée de recherche libre en SVT avec les nouveaux sixièmes. Les élèves ont été plus créatifs cette fois-ci. On lista au tableau toutes les idées et ensuite chaque élève choisit un thème. Ainsi on avait :

- Maquette de voiture : Mehrane, Jonathan, Hayri
- Exposés sur les chèvres : Clara
- Exposés sur les volcans :
- Maquette de volcans : Sanela, Jonathan
- Expérience sur les énergies : Dylan, Alija
- Fabriquer une voiture télécommandée :
- Rapaces, visite des aigles du Léman et de la fédération : Aurore, Maryline
- Visite d'un musée : Léa, Cathy

Le lendemain, on continua le travail. Je n'attendis pas la semaine suivante. Comme on n'avait qu'une heure par semaine de SVT à l'emploi du temps, j'avais peur que l'émulation retombe, il fallait battre le fer tant qu'il était chaud. On précisa ainsi les thématiques en présentant à la classe chaque projet. Ce qui permit aux autres de poser des questions et par voie de conséquence, d'affiner la recherche ou d'apporter une solution, un point de vue ou une aide pour apporter du matériel. On eut ainsi en ce début d'année :

- Aurore et Maryline : faire un exposé sur les rapaces de montagne, organiser une visite des aigles du Léman et de la fédération des rapaces.

- Mehrane, Jonathan et Hayri : réaliser une voiture télécommandée qui est dessinée. Partir d'une voiture à assembler ou d'une voiture à réparer car Jonathan en a une. Les autres peuvent se renseigner sur le coût d'un tel projet.

- Dylan et Alija : construire une maison dans laquelle on mettra un éclairage.

- Léa et Cathy : organiser la visite d'un musée pour voir des squelettes d'humains et d'animaux. Élaborer un questionnaire ou jouer le rôle de guides.

- Clara : apprendre à faire du fromage en classe. Pour précision, Clara n'a jamais fait de fromage.
- Sanela et Sevgui : faire une maquette de volcan avec de la fumée qui sort.

Les semaines suivantes, les groupes avancèrent plus ou moins vite selon le degré d'implication de chaque membre. Je trouvais dans le collège du grillage fin qui servit à la confection de la structure du volcan avant de le recouvrir par la suite de papier mâché. Les filles de ce groupe passèrent un long moment sur des questions techniques : comment faire le volcan, la cheminée, la lave, la fumée ? Elles cherchèrent sur Internet des plans de construction et des réponses à leurs problématiques. L'ensemble fut finalement achevé un peu avant les congés de Noël et le groupe nous emmena dehors pour nous simuler une éruption en mélangeant du bicarbonate et du vinaigre.

Aurore ramena des échantillons de bois qui pouvaient servir à la construction de la maison de Dylan et Alija. Les intéressés ne s'en servirent finalement pas. Dylan ramena de chez son papi une planche de contreplaqué dans laquelle ils tracèrent les différents éléments qui furent ensuite découpés à l'atelier menuiserie de la SEGPA. Il me fallut intervenir régulièrement dans ce groupe car sinon rien n'avançait. Ce n'est pas parce les élèves choisissent librement leur recherche que la motivation est forcément plus grande. Elle l'est au départ mais au fil du temps, la passion s'émousse très vite. Je dois être présent et vigilant pour relancer les projets qui stagnent, sinon ils seraient très vite abandonnés. Dans ce groupe, il fallut passer un long moment pour comprendre la fabrication du toit. Dylan et Alija pensaient qu'il fallait découper quatre triangles pour obtenir un toit. Ils passèrent par une étape pratique, c'est-à-dire découper des triangles pour leur faire saisir qu'ils étaient dans l'erreur. On apprend vraiment par l'expérience et voici un cas pratique d'application concrète de la géométrie.

Vers la fin de l'année, en mai 2012, je repris cette idée de recherches pour continuer à développer leur autonomie et leur posture de chercheur autodidacte. Par contre, je n'étais pas tellement satisfait du précédent travail et je ne me sentais pas spécialement compétent dans

cette matière. J'avais contacté un professeur de SVT du collège à qui il manquait 9 heures hebdomadaires de cours. J'avais espoir qu'il puisse prendre les élèves de sixième mais le projet tomba finalement à l'eau. Cet enseignant prit une classe ordinaire du collège… J'ai donc parcouru avec plus d'attention le programme de SVT afin de trouver des thèmes de recherche susceptibles de les intéresser. En déterminant moi-même, cette fois-ci, les thèmes. Leur choix était beaucoup plus restreint mais au moins, ils ne se cantonnaient pas dans ce qu'ils savaient déjà. Je leur ai donc proposé les thèmes suivants et chacun se détermina par affinité ou par centre d'intérêt :

- La cellule : Léa et Sanela
- Le classement des êtres vivants : Anis et Admir
- L'alimentation des êtres vivants : Aurore
- Le sol, un milieu de vie : Hayri et Jonathan
- La forêt et la reconnaissance des arbres : Clara
- La croissance des végétaux : Cathy et Maryline
- Les insectes : Alija et Mehrane
- Le cycle de l'eau : Dylan et Sevgi

Naturellement le choix n'a pas toujours été facile. Par exemple, comment choisir le thème de la cellule quand on ne sait pas du tout ce que c'est ? Il m'a fallu présenter et expliquer chacun des thèmes. Ceux qui étaient très parlants et à priori faciles comme les insectes avaient trop de volontaires. À l'opposé, le thème de la cellule n'attirait personne. Il a donc fallu faire des compromis mais tout le monde, au final, a pu choisir.

J'ai demandé à chaque groupe de prévoir un apport d'informations en privilégiant les vidéos, puis une trace écrite et enfin une expérimentation à faire réaliser au groupe. On a utilisé les ressources du CDI et le créneau horaire de l'informatique pour avancer dans nos recherches. Certains groupes ont vite progressé car les élèves étaient relativement autonomes. Ainsi Maryline et Cathy en moins d'une semaine avaient déjà envisagé un projet jardinage pour leur thème sur la croissance des végétaux. Elles sont allées acheter du terreau, des pots, des graines et un plant de tomates. Elles avaient déjà vu le responsable des espaces verts du collège et le principal pour qu'on leur laisse à disposition un bout de terrain pour le jardin. Leur projet a vite avancé. Ce qui n'a pas été le cas de tout le monde.

Vendredi 4 mai 2012

Le groupe sur les cellules a eu du mal à démarrer. Les filles de ce groupe se sont rapidement découragées car elles ne trouvaient rien et lorsque je leur apportais des documents, elles disaient ne rien comprendre. Je leur ai fourni plusieurs adresses de sites Internet que j'avais cherchées précédemment expliquant clairement ce qu'était une cellule et détaillant diverses expériences réalisables. En parcourant les sites, elles ont commencé à comprendre ce qu'était une cellule. Je leur ai suggéré d'utiliser le laboratoire du collège et les microscopes pour leur expérience. J'ai discuté à la récréation avec la préparatrice de SVT et un professeur afin d'avoir des conseils et de savoir si la préparatrice pouvait recevoir les deux élèves. Sanela et Léa sont allées la voir après la récréation. Elles se sont renseignées sur les créneaux horaires afin de venir avec la classe. Au retour, je leur ai conseillé de ramener rapidement le matériel suggéré par la préparatrice : un oignon rouge pour les cellules végétales et des cotons tiges pour observer les cellules buccales. Elles sont retournées voir la préparatrice afin de savoir si elle pouvait les prendre à part afin de réaliser les expériences avec elles. La préparatrice a été d'accord, ce qui permettait à Sanela et Léa de nous expliquer par la suite ce qu'il fallait faire pour observer les cellules au microscope.

Lundi 7 mai 2012

Sanela a bien pensé aux cotons tiges mais Léa a oublié l'oignon rouge. Du coup elles vont s'excuser auprès de la préparatrice et reprennent rendez-vous pour jeudi prochain. Cathy et Maryline ont ramené depuis la semaine dernière des pots et des graines de fleurs et légumes et aujourd'hui un grand sac de terre. Elles commencent les plantations avec les élèves et chacun va déposer ensuite son pot où il veut. Ce qui devrait permettre de déterminer le meilleur environnement pour la croissance des végétaux.

Jeudi 10 mai 2012

Léa a enfin apporté un oignon rouge sans trop savoir si c'est bien cela qu'il fallait ramener. Je la rassure en lui disant que c'est bien un oignon rouge. On profite de deux heures pour avancer sur nos recherches. Une heure en salle informatique et une heure au CDI. On prendra ensuite un moment en classe pour que chacun fasse le point sur son travail et sur l'état d'avancement. Cela devrait mobiliser un peu plus les quelques élèves qui ne font pas grand-chose comme Anis et Admir. Ils n'ont rien à présenter, ne savent toujours pas ce qu'ils doivent faire et se rejettent la faute mutuellement.

Dans l'après-midi, Sanela et Léa s'absenteront pour aller réaliser leur expérience : observation des cellules d'oignon et buccales. Elles reviendront enchantées mais sans aucune prise de notes ou de dessins. La préparatrice que je croise par la suite est également ravie de cette expérience. Elle a trouvé ces deux élèves forts sympathiques et agréables. La préparation de l'oignon n'a pas été facile et les élèves lui ont fait remarquer que certains de la classe risquaient de ne pas y arriver. Elles doivent maintenant terminer rapidement leur travail écrit pour que l'on puisse aller au laboratoire à notre tour sous leur direction car ce sont elles qui vont nous expliquer la manipulation.

Mardi 15 mai 2012

J'ai passé l'heure avec Léa et Sanela pour finir les préparatifs. Sanela avait préparé ce week-end, chez elle, différents documents. Ils sont intéressants. On corrige les fautes et on les remanie légèrement pour en faire un document de travail. On a ainsi une photo d'une cellule quelconque avec les différents noms (noyau, membrane et cytoplasme), une définition de chaque terme puis deux cadres pour dessiner ce que chacun va observer au microscope : les cellules d'oignon et buccales. Léa et Sanela iront ensuite voir la préparatrice pour réserver le laboratoire. Elle nous préparera 13 microscopes. Je demande également à Audrey, la documentaliste qui nous aide dans nos recherches, si elle veut venir. Elle est enthousiaste à cette idée afin de voir la continuité de son travail. J'espère que tout se passera bien et que les élèves, en plus d'être sérieux, prendront soin du matériel car un microscope coûte entre 300 et 400 €.

Lundi 21 mai 2012

Les élèves avaient déjà oublié notre rendez-vous au laboratoire. Je les trouve rangés dans la cour, à la place habituelle. Me voyant prendre une autre direction, Sanela s'est souvenue d'un coup de sa recherche et les élèves l'ont vite suivie pour se rendre au bon endroit. La préparatrice est là pour nous accueillir. Je garde quelques instants les élèves dans le couloir pendant que Sanela et Léa discutent avec la préparatrice de l'organisation, dans le laboratoire. Pendant ce temps, je rappelle un peu quelques consignes de bon fonctionnement. C'est la première fois que nous allons dans cet endroit, il ne faudrait pas que l'on donne une mauvaise image des élèves de SEGPA sinon, on ne pourra plus y retourner. Audrey, la documentaliste, n'est pas là. Je la fais chercher par Aurore, notre factrice.

Nos responsables, Sanela et Léa nous font enfin entrer et nous placent par deux par paillasse. Elles nous distribuent ensuite le matériel : un microscope, une lame et lamelle de verre et un coton tige. Elles nous expliquent le but de leur recherche et l'expérience à réaliser : observer des cellules buccales puis des cellules d'oignon. Au fur et à mesure de l'explication, Sanela nous montre les gestes à effectuer : gratter un peu sa joue avec le coton tige, placer sur la lame de verre un échantillon, mettre une goutte d'un colorant, recouvrir avec la lamelle puis placer le tout sur le microscope pour observer en commençant par le plus petit grossissement.

Chaque groupe réalise tranquillement la manipulation. Certains sont très rapides, d'autres ont du mal à observer. Ils ne savent pas faire la mise au point. J'aide Sanela et Léa, la préparatrice nous aide aussi. Audrey s'est mise avec Dylan qui était tout seul. Sanela donne des explications supplémentaires sur la cellule. Elle envoie au tableau Aurore pour qu'elle dessine ce qu'elle voit. Elle nous donne le nom des différentes parties de la cellule : noyau, cytoplasme et membrane. Elle distribue ensuite sa fiche sur laquelle on a un résumé de ce qu'elle vient de dire et qui nous permet également de dessiner ce que l'on voit.

On fera la même chose avec l'oignon et on repérera les principaux éléments constitutifs. Je leur suggère d'utiliser le vidéoprojecteur pour montrer des photos trouvées sur Internet des différentes cellules. À la fin, Sanela et Léa nous montreront deux vidéos explicatives des cellules et des éléments que l'on peut trouver dans le noyau. Elles feront un petit bilan rapide à l'oral, en posant une série de questions. La séance aura duré une heure trente.

De retour en classe, on fera un bilan collectif et on procédera comme à l'accoutumée à une coévaluation. Les élèves ont trouvé cette séance très intéressante, enrichissante et bien préparée mais se plaindront du bruit de quelques-uns. Léa et Sanela obtiendront16/20.

L'aide spécifique

Régulièrement, à chaque rentrée scolaire des nouveautés sont introduites dans les programmes. Avant on pouvait aisément se plaindre d'un certain immobilisme qui permettait de connaître les objectifs des instructions officielles et de les mettre en œuvre suffisamment longtemps pour en mesurer les effets et les adapter si besoin. Actuellement, j'ai plutôt l'impression que chaque ministre veut apporter sa petite touche personnelle au risque de revenir à des choses qui avaient été supprimées auparavant... On nous demande d'appliquer de nouvelles directives mais sans aucun accompagnement particulier pour nous expliquer comment mettre concrètement en œuvre ces réformes. À nous de nous débrouiller, de faire preuve d'un minimum d'autodidaxie pour glaner les informations et voir comment d'autres collègues ont compris les textes et mis cela en place. Généralement, on se rend vite compte que personne n'est au courant aussi bien du côté du corps enseignant que de l'inspection. Chacun applique les changements comme il l'entend et fait ce qu'il peut avec les moyens du bord qui ne suivent généralement pas. Par exemple quand les élèves ont droit à deux heures hebdomadaires, une seule heure est financée…

Ainsi depuis 2009, on trouve dans les programmes de 6° et de 5° deux heures consacrées à de l'aide spécifique. « Ces heures modulables sont destinées à répondre à des besoins spécifiques, apparaissant en cours d'apprentissage et repérés par l'équipe pédagogique. Elles permettent la mise en œuvre d'actions denses et limitées dans le temps.[67] » Au début, j'ai tenté d'appliquer un peu à la lettre les instructions. J'ai repéré quelques élèves qui étaient en très grande difficulté, ce qui est assez facile car en SEGPA, tous les élèves sont dans ce cas.

[67] http://www.education.gouv.fr/cid24467/mene0900316c.html

Sans être médisant, j'ai pris ceux qui étaient le plus en difficulté pour entreprendre un travail spécifique de soutien en lecture ou en mathématique. Cette heure-là était placée en fin de journée. Ce qui signifie que trois ou quatre élèves restaient une heure de plus et les autres pouvaient rentrer chez eux. Ceux qui devaient rester n'étaient pas du tout enchantés de faire une heure supplémentaire. Comme ils n'étaient pas volontaires, puisqu'ils étaient désignés d'office, les résultats n'ont pas été du tout encourageants. On les forçait à passer plus de temps au collège, alors qu'ils ne le voulaient pas et n'avaient guère envie de combler leurs lacunes dans des matières qu'ils n'avaient pas choisies non plus.

J'avais beau changer un peu les groupes, les résultats n'étaient pas meilleurs. Ceux qui étaient vraiment en difficulté, l'étaient aussi dans toutes les matières et il aurait fallu les faire venir toute l'année en aide spécifique. À quoi bon forcer un jeune à travailler alors que ses copains sont tous partis chez eux ? Je rejoins tout à fait Montaigne qui dans ses *Essais* place la liberté et non la contrainte au centre de sa réflexion sur l'éducation. « Je condamne toute violence dans l'éducation d'une âme tendre que l'on forme pour l'honneur et la liberté. Il y a je ne sais quoi de servile dans la sévérité et dans la contrainte, et j'estime que ce qui ne peut se faire par la raison, et par sagesse et habileté, ne se fait jamais par la force. » (Montaigne, 1580, Réed. 2009, Livre II, chap. VIII, pp. 477-478). Pas évident de cultiver la liberté quand les jeunes sont contraints de venir. De plus, en rentrant à la maison, ces jeunes ne trouveront pas d'aide supplémentaire pour poursuivre le travail commencé. Je ne pense pas que l'on risque de combler le trou béant des lacunes d'un jeune en le forçant à venir une heure par semaine.

J'ai donc changé mon dispositif l'année suivante, je l'ai basé sur le volontariat. J'ai demandé qui était intéressé pour venir et avoir une aide pour faire les devoirs, finir un travail ou avoir une explication sur un sujet qu'il n'aurait pas compris. Plusieurs élèves se sont alors proposés. À chaque retour des vacances, je modifiais les groupes mais c'était souvent les mêmes élèves qui revenaient. Je ne touchais pas forcément ceux qui en avaient le plus besoin.

En 2011, j'ai assoupli un peu plus le dispositif. Je commençais ma première année de thèse et je voulais orienter ce dispositif avec ma recherche sur l'autodidaxie. Je souhaitais que cette heure-là soit entièrement consacrée à une recherche de savoir libre et je voulais vérifier le postulat d'Aristote : « Tous les hommes ont naturellement le désir de savoir. » (Aristote, 322 av. J.-C., Réed. 1840, p. 1). Cette fois-ci, je n'ai plus fait de groupes quelconques. Ma porte de classe était grande ouverte. Celui qui voulait venir était tout simplement le bienvenu. J'avais conservé le créneau horaire de la fin de journée afin que ce soit vraiment le volontariat qui dicte le choix de participer et non un trou dans l'emploi du temps qui serait plus sympathique à combler avec moi que d'aller le passer en études. Je trouvais que ce choix horaire était de plus en correspondance avec les travaux des chronobiologistes (Montagner, 1983 ; Testu & Fontaine, 2001) qui affirment que les performances scolaires remontent en milieu et fin d'après-midi.

Le volontariat était effectivement un critère très respecté. En cours d'année, j'ai même eu des élèves de 5° qui participaient à l'heure des 6° et vice versa. Occasionnellement, des

anciens élèves d'autres classes demandaient à venir et je les accueillais. Sur l'année, j'ai eu souvent les mêmes élèves. Les nouveaux étaient rares. Je me suis vite aperçu que le volontariat était une chose mais que ceux qui venaient étaient pour la plupart des élèves qui ne pouvaient pas rentrer chez eux à 15h30. Ils devaient rester encore une heure au collège. Cela concernait les élèves qui habitaient loin du collège, dans des petits villages de montagne et qui devaient prendre un transport scolaire matin et soir, à heure fixe et le car du soir était à 16h30. Il y avait aussi des élèves dont les parents n'avaient pas autorisé leur enfant à sortir du collège avant 16h30.

Chaque semaine, l'heure d'aide spécifique des 6° ou des 5° comptait en moyenne cinq élèves. Ce qui était bien suffisant. Même si l'entrée était libre, je me suis permis de refuser du monde. Je n'avais pas envie que cette heure se transforme en *garderie* et je n'avais nullement envie de prendre des élèves qui étaient plutôt des fauteurs de troubles. Cette heure, assez libre, devait se mériter. On n'y venait pas pour m'ennuyer ou empêcher les autres de travailler.

Une seule fois, vers la fin septembre 2011, aucun élève de sixième ne s'est présenté. Lorsque je suis descendu dans la cour après la récréation, il n'y avait personne. J'ai été surpris. C'était la première fois que cela se produisait. Jusqu'à présent, il y avait toujours eu au moins un élève qui venait. Là, je n'étais pas très fier et je me suis fait tout petit sans me vanter auprès de qui que ce soit. Le lundi suivant, quand j'ai eu cette classe de nouveau, j'ai demandé à chacun, par écrit et d'une façon anonyme, la ou les raisons de leur absence à cette heure non obligatoire. J'étais curieux un peu de leurs réponses. La plupart ont exprimé comme motif qu'ils avaient autre chose à faire comme les courses ; aller chercher le petit frère ; un rendez-vous chez le dentiste, l'orthophoniste ou l'assistante sociale ; un entraînement de foot. Quelques-uns ont exprimé avec honnêteté qu'ils n'avaient tout simplement pas envie de venir et qu'ils préféraient quitter plus tôt. Deux élèves étaient pourtant restés dans le collège mais ils avaient préféré partir l'un en études et l'autre en informatique.

En laissant l'accès libre aux élèves, cela réserve des surprises. Par exemple, je ne connais jamais l'effectif à l'avance et les participants. Lors de l'année scolaire 2011-2012, j'ai eu un élève de 5°, Anasse, qui était régulièrement absent et quand il venait en cours, il ne faisait rien du tout mais absolument rien. Il faisait semblant de travailler. Dès que je le regardais, il baissait la tête pour me faire croire qu'il travaillait. Lors des évaluations, il écrivait uniquement son nom sur la copie et rien de plus. Il ne dérangeait pas tellement, il savait se faire discret. À de rares occasions, il participait oralement et donnait des réponses justes mais il fallait pour cela que je le sollicite.

Un jour, en mars, je le vis venir en aide spécifique. C'était la première fois. Il avait suivi deux autres copains de la classe. Il fit comme eux, ses devoirs. Il avait un travail de construction de parallèles. Il se fit aider par son voisin au début puis sollicita mon aide par la suite. J'expliquais suffisamment fort à son voisin qu'Anasse savait des choses et que s'il s'en donnait la peine, il pouvait être un bon élève car il en a les capacités. Anasse passa la fin de l'heure à travailler, ne se relâcha pas un instant et je pouvais lui expliquer ce qu'il ne savait pas faire et en particulier l'utilisation de la règle et de l'équerre pour tracer des parallèles. Une relation duelle a pu se mettre en place à ce moment-là. Beaucoup d'élèves, comme Anasse fonctionnent à l'affectif. Il

faut poser tout un cadre sécurisant pour qu'ils se sentent à l'aise. Une fois cela réussi, on peut passer aux apprentissages. Il aura fallu à Anasse six mois pour qu'il se sente suffisamment en confiance pour débloquer son refus d'apprendre. Pendant cette période, je l'ai laissé relativement tranquille en le sollicitant de temps en temps mais je ne l'ai pas exclu de cours comme d'autres professeurs ont pu le faire sous prétexte qu'il ne travaillait pas ou qu'il n'avait pas ses affaires.

Même avec ce dispositif libertaire, le travail n'a pas été extraordinaire. Au bout d'une demi-heure, les élèves avaient fini leurs devoirs ou leur recherche et n'avaient plus envie d'entreprendre un travail quelconque. L'année suivante, j'ai scindé assez rapidement cette heure-là en deux temps. Une première demi-heure de travail véritable et une seconde demi-heure consacrée à des jeux puisque je m'étais constitué, lors d'une heure autogérée en mathématiques, un petit stock de jeux de logique. Un excellent moyen pour développer l'attention visuelle, la concentration et la représentation dans l'espace. L'heure d'aide spécifique se terminait ainsi car contrairement aux études sur les rythmes scolaires, les élèves de SEGPA sont plutôt fatigués à la dernière heure de la journée. Ils ont déjà eu six heures de cours avant et les élèves présents à cette dernière heure viennent généralement de loin. Ils se sont levés de bonne heure pour prendre le car. Certains ont une heure de trajet.

L'accompagnement éducatif

A la rentrée 2011, la direction de mon collège a lancé un appel pour trouver suffisamment d'enseignants afin d'encadrer l'accompagnement éducatif. C'est une action particulière qui s'est généralisée en 2008 dans tous les collèges. Les adultes proposent, après les cours, une aide spécifique à tous les élèves et en particulier à ceux qui en ont le plus besoin, généralement les sixièmes, dans quatre domaines : aide aux devoirs, pratique sportive, pratique artistique et culturelle et renforcement de la pratique orale des langues vivantes. L'aide aux devoirs représentant plus de 60 % de l'accompagnement éducatif.

Au départ, je n'étais pas particulièrement enthousiaste à un tel projet qui s'inscrit dans une politique d'éducation compensatoire : donner plus à ceux qui ont le moins, même s'il est basé sur le volontariat. Je voyais cette action comme une charge de travail supplémentaire et après sept heures de cours, il me semblait plus opportun que le jeune fasse autre chose. Rajouter encore des heures à ceux qui n'aiment pas spécialement l'école ne me paraissait pas forcément une bonne approche sauf si on veut les dégoûter à tout jamais des apprentissages scolaires. Quatre collègues de la SEGPA avaient déjà participé à cette action, l'an passé, et ils avaient trouvé cela plutôt intéressant. Du coup, ils continuaient cette année. Il faut dire que financièrement, cela permet aux enseignants d'arrondir les fins de mois. Le tarif net de cette heure supplémentaire était de 32 € et de plus elle était, à cette époque, défiscalisée. Un bon moyen pour trouver des volontaires et la SEGPA est un bon vivier. À croire que les autres professeurs du collège sont suffisamment rémunérés. Ainsi une collègue de SEGPA, dans le besoin, fait une heure chaque jour.

J'ai participé à la première réunion. Je pensais que ce travail supplémentaire pouvait me servir pour ma recherche sur l'autodidaxie car là je pouvais toucher tous les élèves du

collège et non plus uniquement ceux de SEGPA. Seulement trois enseignants étaient présents dont deux de la SEGPA. Le principal a rappelé les modalités de l'accompagnement éducatif et les grands axes. À la fin de la réunion, j'ai simplement précisé que s'il manquait du personnel, je voulais bien participer pour une heure chaque mardi soir, sur le créneau habituel, de 16h45 à 17h45. Je pouvais proposer une aide aux devoirs sur un plan plutôt méthodologique. Je souhaitais utiliser la salle informatique afin que les élèves aient de quoi chercher par eux-mêmes les réponses, grâce à Internet.

Deux semaines se sont écoulées sans que l'on fasse appel à mes services. Les autres enseignants avaient tous commencé. Je suis allé voir la secrétaire qui me répondit qu'aucun élève n'avait choisi mon atelier. Cela m'étonnait un peu car lorsque l'on précise que l'on va utiliser les ordinateurs, il y a souvent foule. Une autre collègue de la SEGPA, Nathalie, avait beaucoup trop d'élèves, bien plus que le quota prescrit. Ce n'était plus de l'aide aux devoirs, c'était tout bonnement de la garderie. C'est seulement après les vacances de la Toussaint que mon directeur est venu m'annoncer que je commençais dans deux jours. On me mettrait une liste d'élèves dans mon casier d'ici là. Je l'ai eu seulement quelques heures avant de commencer : un groupe de neuf élèves de sixième et cinquième, aucun élève de SEGPA, uniquement des élèves de classes générales.

J'ai trouvé mon groupe dans la cour de récréation. Plusieurs élèves n'étaient pas sur ma liste. Seulement cinq présents et une sixième qui arriva bien après les autres, une fois installés en salle informatique. Un seul garçon, les deux absents étaient des garçons. Pour cette heure, je suis obligé de faire l'appel et d'inscrire les absents sur une fiche, comme pour un cours habituel. On s'est regroupé, je me suis présenté puis ensuite ce fut le tour de chacun. Tous les élèves se connaissaient déjà. Ils étaient soit dans les mêmes classes, soit participaient déjà, chaque soir, à l'accompagnement éducatif avec d'autres enseignants, ou ils habitaient dans le même quartier. J'ai eu beaucoup de questions de leur part sur la SEGPA, sur ce qu'on y faisait et sur le public accueilli. Après ce tour de table, j'ai présenté le but de cette heure d'aide aux devoirs grâce à l'utilisation de l'outil informatique afin d'être autonome et d'apprendre par soi-même. Il y eut peu de retour, si ce n'est une réaction positive et un élève, le seul garçon, qui me demanda quand on allait enfin faire nos devoirs. Cela change un peu de nos élèves qui ne sont guère pressés de se mettre au travail…

Seuls trois élèves avaient des devoirs à faire, les autres avaient déjà tout fait les jours précédents ou dans la journée quand ils avaient une heure d'étude. J'ai regardé quelques travaux afin de vérifier leurs dires puis je leur ai proposé la possibilité d'utiliser Internet pour enrichir leur savoir, réviser une notion ou encore pour perfectionner l'apprentissage de l'anglais. Une seule élève utilisa l'ordinateur pour faire un peu de maths, les autres se sont plutôt divertis avec. Je me suis intéressé ensuite aux trois élèves qui avaient des devoirs à faire. Par moment, en français, ils étaient bloqués sur du vocabulaire. Ils ne connaissaient pas le mot alors qu'ils devaient trouver un synonyme. Je leur ai donc conseillé d'utiliser l'aide de l'ordinateur et montré comment faire une recherche. Parfois, l'ordinateur, n'était pas d'un grand secours. Une élève avait un exercice de géométrie et il fallait trouver toutes les façons possibles de construire un certain triangle. Là, je suis plutôt intervenu pour lui apporter une aide. Heureusement que je n'avais pas d'élève de troisième car je ne sais pas si j'aurais pu l'aider pour une démonstration spécifique de géométrie. On ne fait pas du tout cela avec les élèves de SEGPA ou en classe primaire. Il m'aurait fallu utiliser à mon tour Internet comme outil d'aide à l'apprentissage.

A la deuxième séance, seulement quatre collégiennes sont venues dont trois qui avaient des devoirs à faire. J'ai suggéré à celle qui n'en avait pas de profiter de cette heure afin de travailler dans le domaine où elle était le plus en difficulté. Elle partit pour faire de l'anglais d'une façon un peu plus ludique, en écoutant des musiques. Les trois autres passèrent l'heure sur leurs devoirs à faire du français, des maths et un résumé d'une

expérience de SVT avec l'eau de chaux. Au-delà de mon aide technique, il me faut faire un effort pour ne pas donner la réponse moi-même mais renvoyer chacune à utiliser l'outil informatique pour trouver la bonne réponse. Mon accompagnement est surtout axé sur le comment faire une recherche pour trouver soi-même la réponse. Je constate que les élèves de ce groupe sont plutôt habituées à solliciter l'aide de l'enseignant. Je rappelle donc assez régulièrement que le but de cette heure est d'apprendre à devenir autonome et autodidacte dans ses apprentissages.

Les séances suivantes se ressembleront beaucoup. Les mêmes élèves ont des devoirs à faire et les mêmes n'ont jamais rien à faire ou n'ont pas forcément envie de les faire ou n'ont pas leurs affaires. Cette dernière catégorie étant quand même la moins nombreuse, elle concerne essentiellement deux élèves à chaque séance. J'ai beau les solliciter et leur expliquer qu'elles pourraient profiter de cette heure pour apprendre de nouvelles choses ou renforcer leur compétence dans une matière où elles étaient en difficulté, rien n'y fera. Elles voient en l'ordinateur un outil de divertissement. Je n'insisterai pas plus, ayant suffisamment à faire avec les autres.

L'utilisation d'Internet pour une aide aux devoirs ne va pas de soi, je suis quand même assez étonné. Une élève avait un travail d'anglais et elle devait retrouver le drapeau de quelques pays et associer une image à un mot. Sa première réaction a été de me demander la réponse. Heureusement que c'était de l'anglais car j'ai fait essentiellement de l'allemand et mon niveau en anglais est plutôt léger. Je dis heureusement car parfois, pour aller plus vite et aller voir les autres élèves qui me sollicitent également, j'aurais tendance à donner la réponse. J'oublie parfois un peu la finalité de ce moment qui est de développer une posture autodidacte. En termes plus clairs, leur faire comprendre que le savoir se cherche par soi-même et si l'on sait où et comment chercher, on finira par trouver la réponse et la comprendre. Dans cet exemple, le fait de ne pas maîtriser suffisamment l'anglais m'a vite remis en tête le but de ce que je souhaitais développer. De plus, son devoir était un très bon exemple d'utilisation d'Internet pour trouver soi-même les réponses. Retrouver les drapeaux appropriés et la traduction des mots sont des choses très aisées à faire seul grâce à cet outil.

Cette heure d'aide spécifique me montrait, si cela était encore nécessaire, que l'on peut développer à l'école des apprentissages autodidactes malgré l'antinomie du lieu où c'est l'enseignant qui est censé transmettre le savoir. De plus, je retrouvais chez ces élèves qui étaient au collège ordinaire les mêmes difficultés d'apprentissage que nos élèves de SEGPA. La petite différence étant qu'ils comprenaient dans l'ensemble, bien plus vite mon explication, ce qu'il fallait faire et les solutions pour trouver par eux-mêmes les réponses.

Parfois j'ai eu des élèves supplémentaires. Ils n'appartenaient pas à mon groupe. Ainsi, j'ai dû prendre une fois deux élèves en plus car un collègue était absent pour cette activité. Une autre fois, une élève m'a demandé si elle pouvait rester car elle était déléguée et devait assister au conseil de classe qui ne commençait qu'à 18 h. Elle a été enchantée de la séance et me demanda de venir dans mon groupe au trimestre prochain. Une collègue m'envoya une élève car elle n'avait pas de devoirs à faire. Au fil du temps, on me mettait de plus en plus d'élèves. Au départ le contrat était de 10 élèves maximum pour cette aide aux devoirs mais dès fin janvier, j'avais des séances avec 13 élèves. Ce qui après calcul donne un quota de 4 minutes d'accompagnement par personne. Cette heure se transformait plutôt en garderie qu'en aide efficace.

Chaque semaine, ce qui revenait le plus, c'étaient les maths. Heureusement que j'aime cette matière car en français je n'étais pas d'un grand secours et je devais chercher comme les élèves une aide par le biais d'Internet. En maths, ce qui bloquait régulièrement les élèves, c'était le vocabulaire spécifique que je ne connaissais pas forcément car les programmes de SEGPA et de classes générales ne sont pas les mêmes. Cela m'a permis de me remettre un peu à niveau. Je ne me rappelais plus, en 4°, le calcul d'un cosinus ou d'un sinus. Je ne connaissais pas, en 5°, ce qu'était un angle complémentaire et un angle supplémentaire. Avec les élèves nous avons recherché toutes ces définitions. Parfois on trouvait rapidement les réponses et surtout une définition simple et parfois cela nous prenait un peu plus de temps pour trouver le bon site et comprendre aisément l'information.

Le principal du collège me sollicita ensuite pour animer une heure supplémentaire, chaque jeudi soir. La demande des élèves étant plus importante que le volontariat des professeurs. J'ai accepté, selon le même principe que le mardi soir : utiliser la salle informatique pour une aide aux devoirs. La première séance, j'ai eu un seul élève de quatrième. De nouveau, c'était pour faire des maths. J'ai eu tout le temps de l'accompagner et de lui expliquer le principe de cette heure d'accompagnement éducatif.

Par la suite, d'autres élèves sont venus en plus mais jamais au-delà de quatre. Une dernière élève est d'ailleurs venue pour soulager un collègue qui n'en pouvait plus de l'avoir le jeudi soir. Là, elle s'est tenue correctement mais je comprends la difficulté à gérer parfois certains élèves. Le mardi soir, il y a une élève de sixième qui vient souvent semer la zizanie et faire un peu ce qu'elle veut. Quand elle n'est pas là, c'est royal. Une fois, je l'ai mise dans le couloir et lui ai mis un mot dans son carnet. Elle m'a dit qu'elle ne viendrait plus. Je lui ai répondu que ce n'était pas une garderie et qu'elle pouvait très bien rester chez elle. Sa copine qui ne vient que lorsqu'elle est là, m'a tenu le même discours : *si ma copine ne vient plus, je ferai de même*. Ces deux-là n'ont pas compris l'intérêt du dispositif mis en place et du volontariat sur lequel il était fondé. Autant en cours, l'enseignant est obligé de supporter les élèves pénibles que là, je me fais une joie de prendre uniquement les volontaires. La semaine suivante le principal est venu et lui a tenu le même discours. Depuis, elle est impeccable chaque mardi soir et sa copine ne pose plus de problème non plus. Elle fait même ses devoirs de temps en temps et sollicite mon aide ou plutôt mes réponses car pour elle, faire ses devoirs c'est obtenir une réponse sans forcément comprendre le cheminement pour y parvenir. Elle se contente de répondre à la demande de son enseignant : trouver une réponse et peu importe comment elle l'obtient. D'ailleurs elle écrit généralement la réponse sans aucune explication quelconque.

Fin mai, l'accompagnement éducatif est terminé. Il n'y avait plus beaucoup d'élèves. Il en restait six le mardi et quatre le jeudi. L'accompagnement n'a pas eu une grande portée. Les élèves venaient depuis quelques temps en touristes. Ils déclaraient ne pas avoir de devoirs à faire et ils n'avaient aucune envie d'utiliser l'ordinateur pour apprendre quoi que ce soit du domaine scolaire. J'appelais cette heure, mon heure de *garderie*. La plupart des jeunes venaient pour regarder des vidéos, faire des jeux ou imprimer des photos. Seuls deux élèves ont profité régulièrement des séances pour s'investir dans un travail personnel. Ces deux-là faisaient partie des très bons élèves de leur classe. Ils utilisaient un vocabulaire soutenu contrairement aux autres. Ce qui me laisse penser que plus l'autodidaxie est encouragée tôt plus elle semble être efficace. C'est une pratique sociale qui prend forme d'une façon bien plus naturelle dans les classes sociales les plus favorisées. Ici, dans ce contexte particulier, l'accompagnement à l'autodidaxie est une œuvre de longue haleine qui ne peut se concevoir seulement une heure par semaine, à un moment précis de l'emploi du temps et qui plus est après sept heures de cours. L'autodidaxie doit s'envisager comme un processus continu et

quotidien à travers des dispositifs particuliers dans un cadre formel et un cadre bien plus informel.

Projets de recherche libres

L'autodidaxie semble par moment innée. Par exemple le bébé expérimente beaucoup par lui-même. Dans d'autres situations, l'autodidaxie nécessite un accompagnement. Elle demande une certaine attitude face au savoir, une certaine technicité pour utiliser les outils modernes et un certain nombre de prérequis. L'autodidaxie passe alors par un apprentissage et un accompagnement qui peuvent être faits par l'enseignant, le groupe ou des personnes extérieures.

Carl R. Rogers proposait l'idée de mettre en place, dans les classes « un dispositif « ouvert » qui donne à la fois une certaine sécurité et une réelle responsabilité dans une ambiance de liberté […]. » (Rogers, 1976, p. 132). Je me suis inspiré de son idée pour l'adapter aux élèves de SEGPA. Rogers parlait de contrat, j'utilise le terme de projet. J'ai proposé aux élèves qui le souhaitaient de s'investir dans un projet de recherche libre. C'est-à-dire que cette recherche ne s'inscrit plus cette fois-ci dans un champ disciplinaire comme la SVT ou les mathématiques mais peut se conduire à tout moment, en classe et se poursuivre au-delà. L'apprenant a son projet personnel et l'enseignant ou une autre personne est là pour l'accompagner. Il m'a fallu définir et clarifier avec les élèves les différentes formes possibles comme un exposé, une expérience, une observation, une visite ou encore faire venir un intervenant extérieur dans le collège. Ces idées soulèvent toujours au départ un grand enthousiasme. Les élèves sont très intéressés. Seulement, faute de relance, cet élan disparaît assez rapidement au fil du temps. Conclusion, ce sont souvent les mêmes personnes qui vont s'investir à plusieurs reprises dans ce genre de démarche. Mais qu'importe, cela donne parfois une certaine émulation à d'autres élèves qui à leur tour ont envie de se lancer dans un tel travail de recherche.

Au cours du second semestre 2011, je retrouve ainsi Ana et Amandine, élèves de sixième, prêtes à nous présenter leur recherche sur les volcans. Ana avait visité, en Auvergne, Vulcania pendant ses vacances d'été. Elle souhaitait approfondir le sujet et nous en parler. Le problème d'Ana est d'entreprendre une recherche en allant très vite. En une heure, elle pense avoir déjà fait le tour du sujet. Elle a déjà imprimé plein de feuilles à distribuer. Il me faut donc reprendre avec elles leur travail et leur poser quelques questions clés sur les volcans pour voir ce qu'elles savent. Le résultat est à la hauteur du temps consacré. Elles se sont contentées de faire du copier/coller de textes et d'images sans lire précisément le contenu et sans prendre la peine de chercher la provenance des photos. On a ainsi plein d'images de volcans inconnus.

La recherche ne se cantonne pas au seul temps scolaire. Les élèves peuvent profiter des heures d'études et trouver d'autres stratégies pour poursuivre. Parfois les élèves s'invitent chez eux ou se donnent rendez-vous dans une bibliothèque municipale. Ne pas se contenter de l'heure libérée sur l'emploi du temps pour continuer sa recherche prouve un certain degré d'investissement et une posture autodidacte qui se met doucement en place. Cela semble anodin car beaucoup d'élèves de classes générales font cela mais ces derniers le font souvent par obligation mais pour des élèves en difficulté qui n'aiment pas l'école et qui ont de gros problèmes en lecture, c'est déjà beaucoup.

Il aura fallu environ six semaines à Ana et Amandine pour boucler leur recherche. Ce qui ne veut pas dire que tout a été vu et compris mais qu'elles ont réussi à trouver les réponses à leurs questions et qu'elles savent plus précisément ce qu'elles vont dire au groupe. Elles ont même établi par écrit un plan pour savoir qui présente quoi. Elles commencent par nous visionner un petit film sur le volcan du Piton de la Fournaise de l'île de la Réunion. Elles nous expliquent ensuite ce qu'est un volcan, comment il se forme, où on les trouve, les différents types de volcans et d'autres renseignements plus spécifiques. Elles font circuler un morceau de lave qu'Ana s'était procuré cet été en Auvergne, puis un questionnaire final qu'elles avaient élaboré.

Même si certains points auraient demandé des approfondissements et que tout n'a pas été dit sur le sujet, je trouve leur travail de recherche assez intéressant. La production globale était riche et diversifiée tout comme les supports utilisés. Naturellement, il m'a fallu au départ les accompagner. Cela est passé par une aide technique car elles ne maîtrisaient pas suffisamment l'ordinateur. Il m'a fallu les aider dans leur méthodologie de recherche afin qu'elles se posent les bonnes questions et ne se noient pas sous toutes les informations trouvées. Ce qui demande ensuite une certaine capacité à traiter l'information parfois contradictoire ou trop ardue puis de production pour rédiger leur écrit. Mais l'accompagnement, s'il demande beaucoup de présence au départ, s'estompe au fil du temps. Ana et Amandine ont gagné en autonomie et se sont investies davantage.

En 2012, Aurore, une élève de sixième, nous présenta spontanément deux recherches libres qu'elle avait menées toute seule, chez elle. Elle avait amené, lors de la présentation, différents objets sur les rapaces et les vaches. La deuxième recherche avait été présentée sous forme d'un diaporama. Le contenu était riche mais dans une classe où je fais essentiellement de la discipline toute l'année, du matin au soir, ce n'est guère valorisant. Une grande majorité des élèves n'est pas disposée à écouter quoi que ce soit. Les recherches libres intéressent fortement certains élèves mais lors de la présentation au groupe le résultat n'est pas toujours à la hauteur de leur espérance. Que ce soit un élève ou l'enseignant qui présente une information, la réponse du groupe est pratiquement similaire. L'écoute est faible et une grande partie du temps est perdue pour régler les comportements déviants. Il y a un grand décalage entre une recherche libre menée à son terme par un jeune qui a plaisir à apprendre et l'implication du groupe à écouter ce qui est présenté. Tout comme le fossé peut être grand entre deux recherches libres. Il y a d'un côté celui qui va profiter de cette liberté pour s'investir dans ce qui lui tient à cœur et mon rôle consistera à l'accompagner dans cette voie pour structurer un peu plus solidement sa pensée et à l'extrême, il reste toujours quelques candidats qui, quoi qu'on leur propose, ne s'investiront pas. Ils ont pourtant l'initiative des choix, des parcours, des modalités d'évaluation mais ils n'ont aucune envie de prendre en main leur formation. Ils attendent leurs seize ans pour quitter l'école…

Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs

Pour moi, dans ma pratique d'enseignant depuis 24 ans, il me semble important de ne pas me complaire dans l'existant et de chercher à innover pour améliorer d'une part ma pratique pédagogique et d'autre part pour progresser dans ma recherche en proposant des stratégies pour développer davantage la posture autodidacte. Pour cela, il faut se tenir au courant de ce qui se fait ailleurs, à la marge de l'institution scolaire ou en son sein comme le mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs, crée, en France, par Claire et

Marc Héber-Suffrin[68]. « Les réseaux d'échanges de Savoirs sont nés à Orly, dans une école de l'Education Nationale, entre 1970 et 1976. » (Héber-Suffrin, 1993, p. 23). En 1987, à la fin d'un colloque les participants se sont constitués en association nationale : le Mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs (MRERS). Le savoir comme objet de l'échange est au centre du projet de ce mouvement.

L'idée de base part du postulat que tout le monde sait quelque chose et que ce l'on sait peut être transmis à d'autres. Ainsi, il n'existe personne qui ne sait rien du tout, chacun a toujours quelque chose à partager. Cela peut aller d'une simple recette de cuisine, à l'apprentissage d'une langue car on est originaire d'un pays étranger, en passant par des savoirs plus techniques comme réaliser un diaporama avec le logiciel PowerPoint. Dans ce type de réseau, le savoir a essentiellement une utilité sociale. Les échanges portent sur un large éventail de savoirs. Il peut s'agir de savoirs cognitifs mais aussi d'autres types de savoirs. En grande majorité, on constate que « les échanges de savoirs semblent principalement développer des savoirs-faire, des savoirs-être, des savoirs quotidiens et concrets, des « savoirs indigènes » selon la formule de D. Bertaux, plutôt que des savoirs savants. » (Portelli, 1995, p. 76).

Dans un réseau, les savoirs circulent librement par la mise en relation de différentes personnes : celles qui veulent acquérir un savoir avec celles qui proposent de les aider à les acquérir. Ainsi chacun a quelque chose à apprendre à l'autre et de l'autre. Chacun peut, tour à tour, être enseigné et enseignant. Ces rôles interactifs réciproques sont riches d'enseignement : en enseignant à autrui, j'apprends également. On comprend mieux quand on doit expliquer. « Chacun a l'expérience d'avoir mieux maîtrisé, d'avoir élargi, re-questionné, mieux appris ses savoirs en les enseignant. » (Héber-Suffrin, 1993, p. 11). L'auteur explique qu'une élève qui était dernière de sa classe en français a fait des progrès fulgurants en tenant le rôle d'enseignante pour aider, en français, une jeune vietnamienne qui est arrivée en cours d'année dans sa classe. En enseignant, cette jeune s'est approprié le savoir et elle a pu le transmettre à l'autre. Le savoir est issu de l'expérience et celle-ci est source d'apprentissage.

Habituellement, on adapte une idée, une pratique, un concept extérieur et on cherche à l'appliquer à la classe, créant par instant un modèle pédagogique. Ici, on voit une idée qui germe et qui prend naissance dans une classe et qui finira par s'exporter à l'extérieur de l'institution scolaire pour former un véritable réseau social. Pour participer à un tel réseau, il va falloir, dans un premier temps, nommer ses savoirs et s'interroger sur ce que je sais et ce que je ne sais pas. Puis il faudra choisir ce que je veux offrir et demander. Il suffira ensuite d'inscrire ses offres et demandes pour qu'elles soient publiées sur le réseau. On retrouve ainsi un système qui permet ou qui redonne une liberté d'apprentissage.

[68] L'expérience fondatrice est relatée dans *L'école éclatée*, Paris, Stock 2, 1981. Puis 5 autres livres, des mêmes auteurs, décrivent ce qui deviendra un mouvement : *Appel aux intelligences*, 1988 ; *Echanger les savoirs*, 1992 *; Le cercle des savoirs reconnus*, 1993 ; *Les savoirs, la réciprocité et le citoyen*, 1998 et *Apprendre à faire société*, 2000.

Je connaissais depuis de nombreuses années les SEL (Systèmes d'Echanges Locaux) qui fonctionnent un peu sur le même principe mais qui proposent en plus des services, des produits avec un système de monnaie d'échange propre à l'organisation : des grains. Là, dans le mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs, il n'y a aucune monnaie d'échange, aucune circulation d'argent entre les membres et aucune cotisation. La seule monnaie d'échange c'est le savoir puisqu'il y a réciprocité. De plus, tous les savoirs ont la même valeur, ils sont sur le même plan d'égalité. Un savoir n'est pas plus grand ou petit qu'un autre. Tout savoir en vaut un autre. Le brassage ne se limite pas aux savoirs, il concerne aussi les générations sans oublier le brassage social et culturel de tels réseaux. L'accès au savoir est ainsi démocratisé et démonétarisé.

En découvrant ces réseaux d'échanges réciproques de savoirs, je me suis dit que cette idée qui avait démarré dans une classe avant de s'étendre sur une plus vaste échelle pouvait donc très bien revenir à son point de départ, la classe. Dans celle-ci, la circulation des savoirs se limite traditionnellement à l'enseignant et parfois dans une moindre mesure aux élèves. Dans l'autogestion, le groupe est mis en avant et chacun peut aider un autre à apprendre. C'est déjà une bonne chose mais je constate que cela est insuffisant. En novembre 2011, Aurore une élève de sixième ne maîtrisait pas la technique opératoire de la soustraction. Quelques élèves sont venus l'aider et moi-même j'ai passé un long moment auprès d'elle. Pendant tout ce temps, elle a soufflé, rechigné, me disait que sa maîtresse lui avait expliqué comme cela l'année dernière et pas autrement… D'ailleurs je ne comprends pas pourquoi on continue d'expliquer une technique avec des retenues en haut et en bas alors que la méthode dite *naturelle* qui n'utilise que le nombre du haut est bien plus simple à comprendre et à appliquer. Bref, je voyais bien qu'elle n'arrivait pas à apprendre avec moi et avec les autres. Ce qui est d'autant plus frustrant qu'elle avait choisi elle-même ce qu'elle voulait apprendre même si le choix était limité aux quatre opérations. Je me suis dit que si je développais un peu en classe cette idée des réseaux d'échanges réciproques de savoirs, les apprentissages en seraient sûrement facilités pour les élèves vraiment récalcitrants.

Je n'avais aucune expérience en ce domaine. J'avais cherché dans mon département, la Haute-Savoie, les villes qui avaient développé un tel réseau mais il n'y en avait aucune. Pour voir un peu le fonctionnement et rencontrer ceux qui le vivent de l'intérieur, il me fallait aller assez loin, ce qui n'était pas possible. Il n'y avait pas de réseaux locaux, je me suis donc débrouillé autrement. J'ai cherché sur Internet différents articles relatant ce genre d'expériences et j'ai lu plusieurs livres des fondateurs de ce mouvement. J'imaginais que l'on pouvait très bien faire venir en classe divers intervenants ou aller à leur rencontre à l'extérieur. Le savoir se trouve partout, pas seulement dans les livres du CDI ou sur Internet. Il suffit d'aller le chercher auprès de ceux qui savent. Je rappelle souvent aux élèves qu'un enseignant ne sait pas tout et que personne ne peut tout savoir. En disant cela, je leur enlève peut-être une part d'illusion mais j'aime rétablir la vérité.

Je voyais cela comme une sorte de marché aux savoirs, construit et géré ensemble où chacun pourrait apprendre en classe ce qui l'intéresse et être, tour à tour, offreur et demandeur de savoir. Je voulais déjà commencer à un petit échelon, celui d'une classe, pour y recenser

les offres et demandes. J'étais certain que plusieurs demandes nécessiteraient forcément une aide extérieure et il me fallait faire le tour de nos ressources. Je pouvais déjà chercher dans notre entourage immédiat, parmi le personnel enseignant et technique du collège puis demander aux parents ou dans nos relations proches. Lorsque nous avions commencé un peu de jardinage, un agent technique, Christophe, s'était déjà proposé pour nous aider. Lors des recherches libres en SVT, on a fait appel à des compétences extérieures comme le PLP de menuiserie pour les découpes de bois. Quand des élèves de troisième avaient émis le vœu de construire des enceintes, il m'avait fallu reconnaître mon incompétence et trouver la personne ressource. Lors des « Quoi de neuf ? », chaque élève avait la possibilité de partager son savoir.

Là, dans le cas présent, il s'agissait d'aller plus loin dans l'action en constituant un petit réseau où chacun va apprendre quelque chose à un autre et apprendre lui-même d'un autre. Il y a, dans l'échange de savoirs, un double mouvement, une réciprocité qui permet à chacun de se sentir utile, d'avoir une place et d'être reconnu. La réciprocité, c'est autant se découvrir utile aux autres que de comprendre que les autres sont utiles. L'ensemble crée du lien et le rapport à chacun va changer. Ce qui est important pour nos élèves et pour les parents de nos élèves. « On voit poindre aussi la dimension sociale des effets que produisent les échanges de savoirs, qui dépasse de loin le simple champ de la formation réciproque. Par la reconnaissance et la transmission des acquis, c'est bien la restauration de la dignité et de l'identité sociale qui constitue l'enjeu majeur des réseaux. » (Héber-Suffrin, 1992, p. 34). On évite ainsi l'exclusion ou la marginalisation de quelques-uns.

J'ai donc commencé au second trimestre 2012, le premier jour de la rentrée avec ma classe de sixième. Lors du premier trimestre, les élèves avaient été habitués à des recherches libres dans le cadre de la SVT. Cela avait été prometteur mais les résultats étaient bien inégaux et une petite partie de la classe avait fourni un travail vraiment trop superficiel. Ces élèves avaient pris cela comme une demande institutionnelle et n'avaient pas vu au-delà. Ils ne s'étaient pas rendu compte de l'intérêt personnel et du plaisir que peut procurer une recherche de savoir libre pour soi. Pour le lancement, je suis parti de cette idée de l'offre et de la demande, en adaptant le modèle à ma pratique :

Mardi 3 janvier 2012

En premier, j'ai demandé à chaque élève de noter par écrit, ce qu'il souhaiterait savoir, ce qu'il souhaiterait apprendre. Cela pouvait rester dans le contexte de la SVT ou le dépasser. Chacun pouvait noter autant d'idées qu'il le souhaitait. Au bout de cinq minutes, la plupart avait fini. J'avais remarqué, en me déplaçant dans la classe quatre élèves qui n'avaient rien noté. Dans le lot, il y avait un nouvel élève fraîchement arrivé le matin même. Ensuite, j'ai procédé à un tour de table et noté au tableau les différentes demandes. Parfois, en voyant les demandes des autres, cela peut créer un nouveau besoin. Ce fut le cas pour un seul élève, Mehrane qui n'avait aucune demande au départ. J'ai procédé de la même manière ensuite pour les offres en demandant aux élèves de noter cette fois-ci, par écrit, ce qu'ils savaient faire et ce qu'ils auraient envie et seraient capables d'apprendre, de transmettre à quelqu'un d'autre. Ce qui donna le résultat suivant :

DEMANDES DE L'ELEVE	NOMS	OFFRES DE L'ELEVE
Les chevaux	Léa	Faire des mandalas
Le corps humain	Cathy	Faire des tours de magie
Les avions	Alija	Apprendre à jouer aux échecs
Les salaires des footballeurs		Apprendre à jouer au foot
Les chevaux, les poules, les chèvres	Clara	Comment faire du hip-hop
Cuisiner		
La coiffure		
Le fonctionnement d'une voiture	Sevgi	Faire des gâteaux turcs
Le cerveau		
L'énergie solaire	Maryline	Les chevaux Réaliser des tours de magie Donner des bases en coiffure
L'espace		
Hitler	Sanela	La personnalité d'Hitler Faire un gâteau serbe
La Nouvelle Calédonie	Dylan	Donner des renseignements sur la Nouvelle Calédonie
La mécanique automobile	Mehrane	Faire des tresses comoriennes
	Aurore	La sécurité et les animaux en forêt Le vélo cross

Comme on peut le voir, lors de ce premier travail, certaines demandes sont très vastes et manquent encore de précision mais les demandes et offres étaient dans l'ensemble très sérieuses. À part le nouvel élève qui venait d'arriver en ce premier jour de rentrée et qui, peut-être pour me tester, avait une demande plutôt farfelue autour du : *comment on fait les bébés ?* Les autres élèves avaient suffisamment de maturité et d'expérience réciproque, car cela faisait déjà un trimestre que l'on se connaissait, pour exprimer de vrais besoins. Et pourtant ce nouvel élève avait déjà fait une sixième générale qu'il venait de redoubler mais comme il n'arrivait pas à suivre, selon ses dires, on l'avait envoyé en SEGPA. Il va lui falloir toute une période d'adaptation et surtout de désaliénation d'un fonctionnement traditionnel où les élèves n'ont pas leur mot à dire et ne sont pas pris au sérieux. Ce qui ne veut pas dire non plus que mes anciens élèves sont tous prêts mais on a coconstruit le dispositif depuis un certain temps et on est maintenant dans une posture autodidacte plus élaborée, plus engagée ou pour reprendre un terme de Remi Hess, on est sur la voie d'une *pédagogie implicationnelle*[69]. Cette pédagogie est une manière d'impliquer les jeunes de SEGPA dans leur formation.

Seule Sevgi a commencé la seconde phase en disant : *Je ne sais rien, je ne peux rien transmettre*. Repérer ses savoirs n'est pas chose aisée, surtout quand on ressasse aux oreilles de tels élèves, tu ne sais rien ! Pas facile d'être conscient de l'étendue de ses connaissances. Les élèves en difficulté ont souvent du mal à savoir cela. En explicitant ce mot *savoir* avec Sevgi, elle trouva ensuite rapidement des choses qu'elle savait faire mais qu'elle ne considérait peut-être pas comme un savoir dans un premier temps. Elle pensait peut-être à des savoirs plus savants. Deux élèves ont proposé des savoirs mais ils n'ont eu aucune demande particulière. Dylan et Sanela demandent et offrent le même savoir ! On constate également qu'un petit réseau peut déjà se créer dans la classe. La demande a suscité l'offre. Des élèves peuvent répondre à des demandes. Pour les autres, il va falloir très rapidement élargir le réseau et trouver les ressources à l'extérieur de la classe et du collège. Il est intéressant de montrer aux élèves que l'enseignant n'est pas omniscient, que lui aussi a des manques et que d'autres personnes sont bien plus compétentes que lui.

[69] « La pédagogie implicationnelle prend en charge dans une perspective de formation l'analyse des implications (corporelle, idéologique, institutionnelle…) de chacun. L'implication est considérée comme nécessaire pour permettre la créativité, la recherche, l'apprentissage gratuit. Il s'agira donc d'utiliser des dispositifs d'implication. » (Hess, 1975, pp. 109-110).

Ce que les élèves proposent peut facilement se ranger dans la catégorie des savoir-faire. On est assez loin des savoirs savants qui sont de nos jours la richesse première de nos sociétés modernes. Ils doivent pouvoir s'intégrer, s'incarner dans les pratiques de la vie quotidienne. Ces savoirs, proposés par les élèves, proviennent bien souvent d'acquis extérieurs à l'école. Ils n'ont pas été appris dans la contrainte. « De la qualité de la réception dépendra aussi celle de la transmission à quelqu'un dont la motivation est fortement présente. » (Dumazedier, 1994b, p. 109). Moi-même, j'ai appris à jouer aux échecs ou à développer des photos grâce à des amis. Ces savoirs sont un peu à l'image du vélo : même si on n'en fait pas pendant longtemps, on n'oublie pas. Ils sont restés gravés à tout jamais car ils ont été appris dans l'allégresse et sans aucune contrainte.

Je n'avais pas envie de voir retomber ce premier élan. J'ai poursuivi cette première approche, rapidement, sans attendre l'heure de SVT suivante. J'avais demandé auparavant aux élèves de réfléchir afin de préciser leur demande et de se renseigner dans leur entourage pour trouver des personnes ressources. Maryline m'avait déjà parlé d'une coiffeuse qui se déplace à domicile et qui pourrait sûrement venir au collège. Pour d'autres demandes, il faudra sortir et aller chercher la ressource à l'extérieur, ce qui permet l'ouverture de l'école sur la vraie vie.

Jeudi 5 janvier 2012

Pour cette première expérience, je me suis contenté de partir des offres des élèves. En face de chaque proposition, j'ai inscrit les élèves qui étaient intéressés puis les groupes se sont formés librement en fonction des affinités car des élèves voulaient faire plusieurs choses :

NOMS	OFFRES DES ELEVES	ELEVES DEMANDEURS
Léa	Faire des mandalas	Clara
Cathy	Faire des tours de magie	Léa, Admir
Alija	Apprendre à jouer aux échecs	Maryline, Mehrane
	Apprendre à jouer au foot	Tous, sauf Léa et Dylan
Clara	Comment faire du hip-hop	Alija, Admir
Sevgi	Faire des gâteaux turcs	Maryline, Léa, Cathy, Hayri, Sanela, Aurore
Maryline	Les chevaux	
	Réaliser des tours de magie	Clara, Jonathan, Mehrane
	Donner des bases en coiffure	Clara, Sanela, Aurore, Sevgi, Dylan
Sanela	La personnalité d'Hitler	Maryline, Cathy
	Faire un gâteau serbe	Sevgi, Jonathan, Mehrane, Cathy, Maryline, Aurore, Léa, Clara
Dylan	Donner des renseignements sur la Nouvelle Calédonie	
Mehrane	Faire des tresses comoriennes	Clara
Aurore	La sécurité et les animaux en forêt	Cathy
	Le vélo cross	Jonathan, Mehrane, Hayri

Comme on le constate sur les deux tableaux précédents : « Certains offreurs restent sans interlocuteurs malgré l'existence de demandeurs pour un savoir. Par ailleurs, des demandes ne trouvent pas d'offreurs. » (Portelli, 1995, p. 73). Malgré tout, on fait avec ce qui est possible. Les groupes ont commencé à s'autogérer pour s'organiser. Par exemple, Sevgi et son groupe ont utilisé un tableau de la classe pour lister tous les ingrédients nécessaires à la réalisation des gâteaux et les élèves qui devaient les ramener. Je leur ai dit que l'on pourrait sûrement utiliser la cuisine de l'atelier et les

ustensiles. Il suffirait simplement d'aller demander au PLP concerné. Je leur ai également proposé de ne pas attendre mardi prochain pour commencer à ramener les ingrédients car il y a dans l'atelier un réfrigérateur que l'on pourrait utiliser. Si on attend le dernier jour, on risque de se retrouver avec un élève qui aura oublié de prendre le nécessaire et cela empêchera tout le groupe de faire ce qui était prévu.

Mardi 17 janvier 2012

Je laisse un peu les différents groupes se prendre en charge eux-mêmes. Je me tiens à leur disposition. Le groupe *apprendre à jouer aux échecs* a pu fonctionner de suite puisque nous possédons un jeu dans la classe. Je leur ai proposé d'aller s'exercer dans un autre lieu pour avoir plus de calme car il y a un certain brouhaha.

Le groupe souhaitant confectionner des gâteaux turcs s'est rassemblé avec les participants des gâteaux serbes mais il ne s'est rien passé de plus depuis la semaine dernière. Aucune responsable n'est allée voir le professeur d'atelier pour lui faire part de notre projet. Il faut dire qu'à cette heure-là, l'atelier est déjà fermé et l'enseignant parti. Je leur suggère de lui préparer un mot que je mettrai dans son casier car les élèves n'ont pas le droit d'entrer dans la salle des professeurs.

Aurore demandera l'accès à l'ordinateur de la classe afin d'expliquer les animaux et la forêt à ceux de son groupe. Quelques élèves se sont retrouvés coincés. Par exemple, Jonathan voulait apprendre à faire des gâteaux serbes avec Sanela mais celle-ci était déjà partie avec Sevgi pour apprendre les gâteaux turcs. Dylan était déçu car personne n'était intéressé par sa proposition autour de la Nouvelle Calédonie. L'intérêt de ces échanges est d'apprendre par l'expérience. On est sur des apprentissages informels dans un cadre formel.

Mardi 24 janvier 2012

Je propose que chaque groupe présente à l'ensemble de la classe l'état d'avancement de son projet. J'ai l'impression que les projets stagnent et je n'ai pas envie qu'il y ait autant de bruit et d'éparpillement que la semaine dernière.

Sanela et Sevgi sont toujours ensemble pour confectionner les gâteaux. Jeudi dernier, j'ai croisé le professeur de cuisine qui sortait dans la cour de récréation. J'en ai profité pour aller le voir et expliquer notre fonctionnement. Il était d'accord sur le principe et je lui ai envoyé les deux responsables pour la suite des opérations. Aujourd'hui, elles nous parlent de leur entrevue avec le professeur de cuisine. Il leur a donné une feuille à remplir mais depuis jeudi, elles n'ont toujours rien écrit. Le PLP veut bien les prendre mais il ne veut pas trop d'élèves, pas plus de six à la fois et surtout pas d'élèves turbulents... Il faut donc écrire le nom des élèves, les ingrédients nécessaires, qui ramène quoi, les jours de disponibilité et la durée de cet atelier. Elles commenceront par la suite à compléter la feuille mais elle ne sera pas terminée à la fin de l'heure. L'organisation manque de sérieux et les deux responsables ont du mal à prendre le groupe en main. Par exemple, il faut savoir qui ramène la farine, les œufs, le sucre… Les noms affluent mais on ne sait pas la quantité qu'il faut ramener. Il n'est toujours pas venu à l'esprit des deux responsables de venir avec leur recette afin de connaître avec exactitude les ingrédients et les quantités. Je comprends pourquoi Edgar Faure parlait en 1972 d'*autodidaxie assistée*. Il faudrait parfois assister les élèves mais de trop le faire, je perds le bénéfice escompté, celui de l'autonomie, de se prendre en charge tout seul.

Dylan parle de son travail sur la Nouvelle Calédonie. Il est tout seul et a décidé de présenter un exposé. J'avais aidé Dylan mardi dernier à établir un plan, il partait dans tous les sens et ratait l'essentiel. Le plan a été établi mais il ne l'a pas pris, son document est resté chez lui. Il nous dit de mémoire ce dont il se souvient. Mais depuis la semaine dernière, il n'a rien fait de plus. Il aurait pu s'avancer chez lui mais non. Alija parle du jeu d'échecs. Il a appris les règles de base à Mehrane, c'est-à-dire les déplacements des pièces. Pour aujourd'hui, il a commencé à lui chercher des exercices sur Internet pour apprendre à jouer les fins les parties. Mehrane est content de savoir jouer et trouve qu'il progresse bien. Son père devrait lui acheter un livre sur les échecs. Je me demande si le seul fait de mettre en contact deux personnes, une qui offre un savoir et une autre qui demande ce savoir, est suffisant pour apprendre ?

Maryline et Cathy précisent que les tours de magie doivent être supprimés car le magicien leur a fait signer un contrat de non divulgation et elles n'ont pas le droit de révéler les secrets. Elles peuvent présenter les tours mais pas plus. Il reste encore quatre élèves qui ne font rien. Ils ne font aucune proposition et rien ne semble les intéresser. Peut-être qu'en voyant les autres, cela leur donnera envie de s'investir davantage. Il faut dire qu'en peu de temps, on vient d'avoir deux nouveaux élèves dans notre classe et ce ne sont pas des *cadeaux*…

Mardi 13 mars 2012

L'expérience n'est guère concluante. Seuls Alija et Aurore se sont investis. Le premier continue à apprendre les échecs à Mehrane à travers différentes petites situations ludiques et en faisant des parties. Je viens d'ailleurs de faire une partie avec lui et effectivement son niveau de jeu s'est amélioré. Quant à Aurore, elle a réussi à nous présenter, ce matin, un deuxième exposé sur le berger allemand, travail de recherche entrepris toute seule de A à Z. Comme les autres ne font plus rien, je leur photocopie, depuis deux séances, des fiches de travail en SVT. Je leur laisse l'heure pour la faire et ensuite je la note. Mais cela ne les incite guère à entreprendre un travail personnel plus intéressant. Quelques élèves disent vouloir faire comme Aurore, un exposé quelconque mais ils ne ramènent rien, cela reste toujours du domaine de la parole.

Une fois de plus, cela prouve qu'il ne suffit pas de remettre entre les mains des apprenants leur formation pour qu'ils le fassent. Cette année, ce groupe de sixième est plutôt passif. Plus de la moitié de cette classe pose des problèmes de discipline à l'ensemble de l'équipe enseignante. Pour l'instant, ils ne font pas assez preuve de maturité pour se prendre en charge et travailler en autonomie. Il n'y a pas d'engagement de leur part. Ils sont encore trop sur le terrain de la consommation et ne veulent pas quitter ce confort illusoire. Le travail sera de longue haleine pour les impliquer davantage vers une posture autodidacte. Je peux certes les inciter à s'approprier des savoirs par le biais de projets à leur initiative mais ne peux les forcer. L'autodidaxie ne se décrète pas, elle doit se vivre dans et par le plaisir.

3.4 QUELLE AUTODIDAXIE PAR L'AUTOGESTION PEDAGOGIQUE EN SEGPA ?

Le chapitre précédent, assez long volontairement, avait pour vocation la présentation systématique de quelques dispositifs permettant de favoriser une posture autodidacte chez les élèves de SEGPA. Certains ont duré pendant les six années de ma recherche, en évoluant au gré des classes et des besoins. D'autres, plus éphémères, ont duré simplement le temps d'une seule expérimentation. Il importe désormais de dresser un bilan des pratiques d'autogestion en SEGPA afin de répondre à la problématique initiale : En quoi et comment des dispositifs d'autogestion pédagogique peuvent contribuer à favoriser une posture autodidacte, notamment chez des élèves orientés au collège en classe de SEGPA.

J'aurais pu faire une analyse à la suite de chaque dispositif mais quelques résultats auraient été alors répétés pour plusieurs dispositifs. Il m'a paru plus judicieux de décrire dans un premier temps ce que j'ai fait en classe avec les élèves pour développer une posture autodidacte puis dans un second temps d'en faire une analyse globale et non par dispositif.

Le tableau suivant dresse une première synthèse de tous les dispositifs :

Dispositifs	Quelles incidences sur les apprentissages disciplinaires	Quels apports pour le développement d'une posture autodidacte
Conseil	- Meilleure expression orale - Prise de parole à bon escient - L'avis d'autrui est respecté - Les conflits, problèmes et incivilités diminuent	- Confronter des points de vue - Remettre en question ses acquis
Quoi de neuf ?	- Meilleure expression orale - Restaurer une image positive de soi - Prise de parole plus spontanée et régulière	- Partager un savoir informel
Métiers	- Valorisation de l'estime de soi - Se sentir utile et reconnu	- Responsabiliser l'élève
Ceintures de comportement	- Développer l'autonomie	- Développer l'autonomie
Ceintures de compétences en mathématiques	- L'élève travaille sur ce qu'il ne sait pas encore et à son rythme - Les résultats scolaires sont en progrès	- Se constituer un réseau de travail - Travailler seul ou en groupe
Aide spécifique	- légère amélioration de la compréhension et des résultats en mathématiques et français chez quelques élèves volontaires	- Mettre en place un accompagnement individuel
Accompagnement éducatif	Aucun élève de SEGPA et aucun retour des enseignants concernés.	- Utiliser les outils numériques
Projets de recherche libres	Les élèves s'impliquent davantage dans leur formation	- Apprentissages informels : acquérir des savoirs correspondant à ses centres d'intérêts - S'investir dans une recherche à long terme - Faire appel à des ressources diverses
Réseaux d'échanges réciproques de savoirs	Expérience trop courte sur la durée pour en mesurer les effets.	- Apprentissages informels : j'apprends par l'expérience - Favoriser l'enseignement mutuel

Le premier constat est de dire que les jeunes s'investissent davantage dans les apprentissages avec une pédagogie autogestionnaire qui met en avant des situations qui ont du sens. Les dispositifs ont eu des répercussions sur les apprentissages disciplinaires, les résultats scolaires ont été meilleurs et les dispositifs ont permis de développer une posture autodidacte. On pourrait dire que l'on apprend mieux de façon autodidacte.

Rentrons maintenant dans une analyse plus fine pour justifier ce premier constat. Le travail d'interprétation est toujours délicat. La neutralité est chose impossible. Pour l'objectiver au maximum, je vais m'appuyer maintenant sur la théorie tripolaire de la formation de Gaston Pineau (2000, p. 177). Celui-ci a développé un modèle d'analyse théorique en s'inspirant du livre de J.-J. Rousseau : *Émile ou de l'éducation*. Rousseau développe sa théorie de l'éducation en expliquant que l'homme a besoin d'une éducation pour combler ce qu'il n'a pas à la naissance. L'auteur explique que l'éducation est complexe car elle est donnée par trois sortes de maîtres. « Cette éducation nous vient de la nature, ou des hommes, ou des choses. Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est

l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses. Chacun de nous est donc formé par trois sortes de maîtres. » (Rousseau J.-J., 1762, Réed. 1966, p. 37).

G. Pineau reprend à son compte les trois maîtres éducatifs identifiés par J.- J. Rousseau : la nature, les hommes et les choses pour les adapter à la formation. G. Pineau identifie ainsi trois pôles : *auto*, *hétéro* et *éco*, c'est-à-dire le rapport à soi, aux autres et au monde. Ces trois niveaux d'organisation ont été appropriés depuis par d'autres auteurs. Ainsi P. Besnard (1994, pp. 62-63), définissant l'andragogie, utilise une classification similaire, il parle d'un triple cadre de référence : *psycho-pédagogique*, *socio-pédagogique* et *pédagogique*. P. Galvani (1991) dans son ouvrage consacré à l'autoformation, identifie trois courants à partir des travaux d'auteurs français qu'il baptise bio-épistémologique (représenté par Gaston Pineau), socio-pédagogique (représenté par Joffre Dumazedier) et technico-pédagogique (pas d'auteur représentatif).

Je vais reprendre le modèle tripolaire de la formation de Gaston Pineau comme base de construction de mon analyse. La prise en compte de l'individu, du groupe et de l'environnement sont les caractéristiques essentielles d'un modèle d'organisation apprenante autodidactique. Cette fragmentation volontaire en trois éléments constitue un bon moyen pour rendre compte de ce qui se joue à l'intérieur des dispositifs et voir en quoi ceux-ci permettent ou non de développer une posture autodidacte. Dans la réalité, cette compartimentation n'existe pas forcément, tout est relativement lié, tout est en interaction. Un pôle peut interférer sur un autre, sur les deux autres et ainsi de suite. Il se forme alors des couples qui pourraient tout autant servir d'unité de base à l'analyse. Par exemple les pôles auto et éco peuvent former un tout dans une auto-écoformation où l'apprenant et l'environnement sont étroitement imbriqués.

L'intérêt de l'analyse en trois composantes (individuelle, sociale et environnementale) réside avant tout dans ce qu'elle permet de rendre compte de ce qui se joue à chaque niveau d'organisation en allant du micro au macro et en passant par le méso. Elle reflète parfaitement bien l'autodidaxie en milieu scolaire. L'apprenant n'est pas tout seul pour apprendre, il est accompagné, il recourt l'aide de personnes ressources, il se constitue un réseau et il évolue dans un environnement particulier. Les dimensions individuelles, sociales et environnementales entrent en ligne de compte lorsque l'on aborde l'autodidaxie. Ce qui n'exclut pas que l'autodidaxie puisse se développer majoritairement sous une forme ou sous une autre, individuelle ou en réseau.

Cette triple observation des moments autogestionnaires institués en classe de SEGPA permet de déterminer la portée et les limites d'une telle pédagogie. Le bilan consiste à définir les changements intervenus dans l'individu (autonomie, indépendance, confiance en soi, prise de parole) ; dans les relations ; dans l'organisation. Quels sont les savoirs et les apprentissages acquis par les intéressés ? Comment évaluer les progrès et les acquisitions ? À quelle source formelle et informelle les intéressés ont-ils eu recours ? Ont-ils appris vraiment quelque chose ou se sont-ils bornés à résoudre des tâches, à se conformer à des consignes sans apprendre,

sans attitude d'appropriation du savoir ? La capacité à s'autodiriger exige certaines conditions que nous allons traiter dans les chapitres suivants selon le rythme ternaire annoncé précédemment.

3.4.1 La dimension individuelle

A plusieurs reprises, des termes comme l'envie, le désir, le besoin sont apparus tout au long de cette recherche. La prépondérance de l'individu est l'élément déterminant de l'autodidaxie. Apprendre par soi-même est une action intentionnelle. Sans cet engagement individuel tout au long des apprentissages, il n'y a rien. Il est souhaitable, bien entendu, de stimuler par des facteurs externes cette posture. On peut poser un cadre organisateur, mettre en place des dispositifs riches et variés et assurer un accompagnement pour déclencher et favoriser l'autodidaxie ou encore créer les conditions pédagogiques nécessaires mais sans implication personnelle du sujet, point d'autodidaxie.

Peut-on apprendre seul et tout apprendre seul ?

J'avais envie de débuter mon analyse par deux questions qui reviennent finalement souvent lorsque l'on parle d'autodidaxie : peut-on apprendre seul et peut-on tout apprendre seul ? Certains auteurs remettent en question l'idée même de l'autodidaxie en soulignant le mythe illusoire du *self-men-man*. « L'autodidacte ne peut apprendre seul au sens strict du terme. Au contraire, il recherche continuellement aide et assistance auprès d'une infinité de ressources. » (Tremblay, 1986, p. 8). L'autodidaxie n'est pas synonyme de solitude de l'apprenant et d'isolement. Je pense que cela relève plutôt d'une imprécision ou d'un abus de langage. Apprendre relève certes d'un acte solitaire même lorsque l'on travaille en groupe. On apprend seul mais pas tout seul.

Pour revenir aux deux questions de ce début de chapitre, j'aurais tendance à répondre par l'affirmative à la première question. Oui, on peut apprendre seul mais sous certaines conditions. La première étant le désir et la volonté de s'approprier le savoir. La seconde étant d'avoir un environnement approprié qui va favoriser l'autodidaxie. Cependant ne perdons pas de vue que même si l'environnement est conséquent, la démarche reste bien une démarche individuelle.

On peut, à l'heure actuelle, trouver toutes sortes d'informations susceptibles de nous renseigner sans devoir passer forcément par une tierce personne ou par une institution. Il y a des savoirs qui s'y prêtent mieux que d'autres. Au-delà de chercher quels savoirs sont susceptibles de s'apprendre seul, le problème de l'autodidacte est plutôt dans l'accès puis le traitement des informations. Par accès, je ne pense pas à la *fracture numérique* même s'il est vrai que posséder un ordinateur avec une connexion Internet n'est pas chose aisée, que cela occasionne un certain coût et que tout le monde n'a pas les moyens de se le permettre. Mon propos n'est donc pas d'opposer ceux qui possèdent et les autres mais plutôt ceux qui savent et les autres. Il faut déjà maîtriser l'outil, c'est à dire être capable de se servir tout bonnement

d'un ordinateur et savoir rechercher l'information. Ensuite, il faut être capable de vérifier sa pertinence sans prendre les faits pour vérité absolue. Ce n'est pas parce que l'information se trouve dans un livre, un journal, un site ou est diffusée à la télévision que c'est forcément vrai. Il ne faut pas accorder foi à tout ce qui est récolté. Il faut être capable de vérifier les sources, d'examiner avec vigilance l'information, de faire preuve de discernement et d'adopter une distanciation critique.

Cette première démarche demande un apprentissage, tout comme ensuite, le traitement de l'information. Il ne suffit pas d'accumuler les informations trouvées, encore faut-il être capable de les trier, les situer et les hiérarchiser. L'autodidacte doit devenir un expert pour retenir et organiser les éléments essentiels, ce qui exige une certaine mobilisation cognitive. On peut donc apprendre tout seul mais l'autodidacte doit avoir une posture d'expert face à l'information.

En SEGPA, rares sont les élèves capables d'apprendre seuls. Les capacités cognitives et conatives de la plupart d'entre eux sont trop restreintes. N'oublions pas que les élèves sont orientés en SEGPA à partir d'une attribution : déficience intellectuelle. Certains ont un quotient intellectuel proche de 50. Ils devraient se trouver dans des établissements spécialisés mais si les parents refusent l'orientation en IME, par défaut, ils se retrouvent chez nous et c'est de plus en plus le cas. Ce matin, 17 octobre 2011, je demandais à Amandine, une élève de cinquième que je connais depuis l'année dernière, d'éteindre l'ordinateur qui était resté allumé en salle informatique. Tous les élèves avaient déjà filé dès la sonnerie et un ordinateur, de la première rangée, était resté allumé. Voyant qu'elle ne savait pas trop comment s'y prendre alors que l'on utilise les ordinateurs chaque semaine depuis plus d'un an, je lui ai dit, de laisser son doigt sur l'ordinateur afin de l'éteindre plus rapidement. Lorsque je relève la tête, je vois Amandine appuyer son index sur une partie de l'unité centrale au lieu de l'interrupteur ! Je lui dis alors de laisser son doigt sur l'interrupteur de l'ordinateur et elle place cette fois-ci son doigt sur l'interrupteur de l'écran… Et Amandine fait plutôt partie de nos bons élèves depuis deux ans qu'elle est en SEGPA.

Fort heureusement, tout le monde n'a pas les mêmes difficultés de compréhension. Quelques élèves font une très bonne scolarité en SEGPA et retrouvent le goût et le plaisir d'apprendre. À tel point, qu'après la classe de troisième, ils poursuivent leurs études en CAP puis bac pro et parfois au-delà. Ces quelques élèves sont capables rapidement d'apprendre seuls. Ils y arrivent souvent dans un domaine particulier. Par exemple, je trouve chaque année au moins deux élèves capables, en mathématiques de travailler seuls et d'utiliser un fichier autocorrectif pour la vérification et la correction. Si je change de domaine et que je passe à l'informatique, je constate que les élèves ont plus de mal à être autonomes. Ils considèrent plutôt l'ordinateur comme un loisir, un outil pour se détendre, pour jouer et non un outil au service du savoir. Lors d'une recherche libre, ils se contentent d'un simple copier-coller. Ils survolent l'information sans vraiment la comprendre et sont loin de ce niveau expert. Ils se disent que l'enseignant sera capable, lui, de comprendre le contenu. Ils ne vérifient même pas auprès d'une autre source la véracité de l'information trouvée.

Alors, tout apprendre seul relèverait plutôt du miracle que de la possibilité de nos élèves. Même si les dispositifs pédagogiques visent à rendre l'élève le plus autonome possible, ses capacités sont limitées et il reste trop de savoirs dont la maîtrise est difficile sans

aide. Les élèves spontanément se tournent vers l'enseignant ou des camarades plus experts. Si je reviens de nouveau en mathématiques, car c'est la matière que j'enseigne principalement, les élèves de sixième qui choisissent librement d'apprendre à faire une division ont bien du mal à acquérir cette technique seuls et pourtant la plupart l'ont déjà vue en fin de cycle 3. Ils peuvent travailler en petits groupes pour réussir une division, ils peuvent également s'aider d'une calculette, ils ont des fiches explicatives mais malgré cela, tout n'est pas gagné. Je pourrais très bien ne rien leur donner et les laisser chercher par eux-mêmes le moyen de réussir cette prouesse mais je ne pense pas que cette solution donnerait de meilleurs résultats. Face à la difficulté, les jeunes de SEGPA ont vite tendance à baisser les bras et à abandonner. En tout cas, lorsque j'aborde la division avec les élèves de troisième et que j'utilise une pédagogie plus traditionnelle où ils ne choisissent nullement leurs apprentissages, les résultats sont très décevants. Environ deux élèves sont capables d'effectuer une division et encore, en utilisant une calculette pour les aider à la résoudre.

Lorsque les élèves de 6° et 5° ont préparé leur cours de mathématiques, en 2012, il m'a fallu les accompagner régulièrement. La plupart de nos élèves n'avaient pas les compétences requises pour exécuter cette tâche sans aucune aide. Ceux qui ont le plus appris sont ceux qui se sont le plus investis dans la préparation de leur cours. Les autres n'ont pas spécialement appris davantage lorsque j'enseigne d'une façon plus traditionnelle. Sanela qui avait préparé un cours sur les parallélogrammes est maintenant capable de reconnaître cette figure géométrique dans d'autres situations. Juste avant les vacances de Pâques 2012, j'avais préparé une séance sur le tangram chinois, afin de clore la séquence de géométrie. Il fallait reconnaître les sept pièces à construire dont un parallélogramme. Sanela a été la seule capable de nommer cette figure géométrique.

Lors de certains dispositifs qui avaient comme objectif l'appropriation de savoirs, il y a eu des élèves qui ont cherché à faire apprendre un savoir qu'ils ne possédaient pas eux-mêmes. Un peu à la manière de Joseph Jacotot, pédagogue français, qui, exilé en Belgique, va produire un dispositif autodidactique en enseignant le français à des étudiants qui ne parlent que le hollandais que lui ne connaît pas. Il va se servir d'une édition bilingue du *Télémaque* de Fénelon. Grâce à ce livre, les étudiants vont reconnaître, sans explications de la part de Jacotot, les mots français puis dégager les règles de grammaire et d'orthographe. Ils vont être capables de raconter en français ce qu'ils ont compris du roman. « […] L'intelligence qui leur avait fait apprendre le français dans *Télémaque* était la même par laquelle ils avaient appris la langue maternelle : en observant et en retenant, en répétant et en vérifiant, en rapportant ce qu'ils cherchaient à connaître à ce qu'ils connaissaient déjà, en faisant et en réfléchissant à ce qu'ils avaient fait. […] Le fait était là : ils avaient appris seuls et sans maître explicateur. » (Rancière, 1987, Réed. 2012, pp. 21-22).

Jacotot n'est pas un autodidacte mais il met en place un dispositif qui demande une telle posture. Jacotot a démontré que l'on peut enseigner ce que l'on ignore et que chacun a les capacités d'apprendre par lui-même contrairement à une méthode classique où c'est le maître qui apprend aux élèves. Ce qui a comme conséquence de faire croire que sans lui, l'élève est incapable d'apprendre et donc de comprendre. Il tirera de son expérience une

méthode d'enseignement universel. Son épitaphe résume bien sa pensée : *Je crois que Dieu a créé l'âme humaine capable de s'instruire seule et sans maître*.

Ces *élèves ignorants* de ma classe, en référence au titre du livre de J. Rancière (1984), ont simplement mis les autres en position d'apprendre par eux-mêmes. On peut effectivement apprendre quelque chose que l'on ignore à quelqu'un mais il est quand même plus pertinent de le savoir soi-même[70]. Les élèves ont mis en place une situation d'apprentissage, seulement, il ne suffit pas de faire pour apprendre.

Dans un autre registre, si je prends l'enseignement scientifique, les élèves ne peuvent pas découvrir par eux-mêmes les grandes lois qui régissent ce monde et l'univers. Ils se basent essentiellement sur leur vécu qui peut facilement donner une compréhension erronée de la réalité. De notre point de vue, le soleil semble tourner autour de la terre, or c'est bien le contraire qui se passe. Les notions scientifiques ne peuvent pas découler simplement de l'observation et de l'expérience familière de l'enfant. Si on laisse un jeune apprendre seul, le savoir peut tout simplement comporter de grosses erreurs difficiles à rectifier par la suite. Dernièrement, deux élèves de troisième travaillaient ensemble en mathématiques. Un élève de ceinture bleue expliquait l'écriture des grands nombres à son voisin, ceinture orange. Malheureusement, j'ai constaté vers le milieu de la séance que toutes les réponses étaient fausses. Les deux élèves n'avaient pas compris qu'un nombre dans les millions comportait six chiffres derrière. Dans le cas présent, il y avait tantôt cinq ou sept chiffres. Les tâtonnements doivent amener chaque individu vers une véritable connaissance avec des réponses claires et justes. « Si l'on s'en tient à l'expérience de l'enfant, même raisonnée, même confrontée à celle des autres, on risque fort de ne pas dépasser le stade de l'opinion. Qu'on le veuille ou non, le maître possède des connaissances que le groupe d'enfants ignore et qu'il ne pourra pas acquérir par lui-même […]. » (Charlot, 1977, p. 156).

Le propre de l'apprenant autodidacte efficace est sa capacité à chercher l'information ou le savoir nécessaire dans son environnement pour parvenir à ses fins. Il peut pour cela se servir de différents supports et sources comme les livres, Internet, l'enseignant, les élèves ou d'autres personnes. Être autodidacte demande un effort de contrôle pour savoir à quel moment trouver la réponse seul et à quel moment se tourner vers d'autres personnes plus expertes pour obtenir de l'aide. Les travaux récents de Stephen Billett (Brougère & Bézille, 2007) résument la démarche de l'autodidacte. Ils mettent en évidence deux éléments moteurs de l'apprentissage : l'engagement dans une situation et son affordance. « Un faible engagement, une situation trop marginale ou pauvre ne sont pas favorables à l'apprentissage. Et cela se retrouve aussi bien dans les situations informelles que formelles. » (Brougère & Bézille, ibid., p. 153).

Apprendre, une histoire personnelle

Apprendre est un processus fortement lié à notre histoire personnelle. Celle-ci est façonnée par les circonstances de notre passé et de notre environnement culturel. Dans ce contexte, l'autodidacte est celui qui va prendre le temps de se poser et de réfléchir à ses

[70] Dans un livre de Philippe Meirieu (2001, p. 10), un jeune relate le cas de son oncle qui ne sait pas faire de vélo et qui lui apprendra quand même à en faire.

actions pour contrôler les décisions prises et les résultats. On peut voir dans cette réflexion les trois formes décrites par Jack Mezirow : « La réflexion consiste à procéder à l'évaluation critique du contenu, du processus ou des prémisses de notre démarche pour interpréter une expérience et lui donner du sens. » (Mezirow, 2001, p. 122.). Dans cette démarche, apprendre conduit à un changement, à une transformation de perspective. « […] le changement peut conduire, sur le plan du développement, à une perspective plus englobante, plus différenciée, perméable et intégrée, et que nous évoluons tous dans cette direction, naturellement et dans la mesure du possible. » (Mezirow, ibid.). On entre ici de plain-pied dans la théorie de l'apprentissage transformateur[71].

Les bilans de savoir ou de l'apprendre de Bernard Charlot offrent un aspect intéressant sur le rapport que l'élève entretient avec le savoir et sur les principaux types d'apprentissages qui sont évoqués spontanément. En avril 2013, j'ai organisé un moment d'écriture dans mes différentes classes de la sixième à la troisième pour faire passer les bilans de savoir. J'ai ainsi recueilli 57 bilans[72]. En première analyse de ces écrits, je remarque que les apprentissages informels sont majoritaires. Ce sont des apprentissages centrés essentiellement sur la vie quotidienne ou des apprentissages relationnels. La famille est majoritairement évoquée comme agent d'apprentissage.

Certains élèves, ceux qui ne réussissent pas tellement en SEGPA, éludent facilement, voire complètement la dimension scolaire. Ils ont appris des choses mais l'école y est absente ou si peu présente : « Moi j'ai appris à conduire une voiture avec ma grande sœur et aussi j'ai appris à marcher, à manger, à boire et aussi j'ai appris à sauter en montagne avec toute ma famille et aussi j'ai appris à nager, à faire du vélo et aussi à parler et aussi à danser avec mes grandes sœurs. » (Laurie, 6°). « Depuis que je suis née, dans la cité, j'ai appris à marcher, à faire du vélo avec les deux roues à l'arrière et sans les roulettes, à grimper sur les arbres. J'ai appris à faire du vélo avec ma sœur, marcher avec ma maman, à grimper sur les arbres avec ma sœur. J'ai tout appris avec mes parents et ma sœur et aussi avec mes cousins. » (Adeline, 6°). « J'ai appris à faire du vélo, du skate, à marcher, à jouer à la PS3, à faire de la moto, à écrire, à lire, à parler, à faire de l'airsoft, à jouer au foot, à manger. » (Oliver, 4°). « À lire, à écrire avec ma mère, à jouer à la console. » (Guillian, 3°).

A l'opposé, les élèves qui réussissent en SEGPA font très nettement le lien entre réussite scolaire et réussite personnelle et/ou professionnelle. Pour ces élèves l'école est importante. Elle est toujours un lieu de promotion sociale et joue un rôle d'ascenseur social. Ils en parlent beaucoup dans leur écrit et de façon positive : « Je suis content d'être à l'école car je pourrai aider mes parents. » (Traian, 6°). « Ce qu'il (mon père) attend de moi c'est la réussite, essayer d'être footballeur et aussi réussir à l'école. […] Et maintenant toute ma famille veut de moi ma réussite. » (François, 6°). « J'ai appris que je dois être sérieuse dans nos études pour arriver à quelque chose dans ma vie. » (Fanny, 5°). « C'est important d'aller à l'école et au collège pour avoir une vie et un travail. » (Cathy, 5°). Pour d'autres élèves, la réussite est importante même si l'école n'est pas forcément mise en avant. « Depuis que je suis né j'ai appris plein de choses, à être poli, motivé, à travailler, le respect et réussir dans la vie. » (Antoine, 3°).

[71] « L'apprentissage transformateur implique la transformation, grâce à la réflexion, des croyances, attitudes, opinions et sentiments qui constituent nos schèmes de sens, ou la transformation de nos perspectives de sens. » (Mezirow, 2001, p. 238).
[72] Voir les bilans de savoirs ou de l'apprendre en annexe 6.

L'enquête bien plus poussée de Bernard Charlot et de son équipe sur des lycées professionnels de banlieue évoque des réponses similaires. « Ce qui est important pour ces jeunes et/ou ce qu'ils attendent c'est avant tout d'aller à l'école, de faire des études et d'obtenir des diplômes pour avoir plus tard un travail, un emploi, un "bon métier". La constellation études – diplôme – travail est au cœur de leurs attentes. » (Charlot, 1999, Rééd. 2001, p. 49).

Paroles d'apprenants

Dans le cadre de ce chapitre, j'ai l'intention d'analyser le regard que portent les élèves de SEGPA sur leur scolarité et sur les dispositifs d'autogestion mis en place. J'ai ciblé mes entretiens sur deux groupes d'élèves : ceux qui réussissent et ceux qui ne réussissent pas selon les critères de l'institution, c'est-à-dire selon les notes obtenues. J'ai pris celles du second trimestre de l'année 2012/2013. D'un trimestre à l'autre, le classement est pratiquement similaire. Ces deux groupes permettront que des points de vue bien différenciés puissent émerger. Cela représente 21 entretiens semi-directifs collectifs, d'une durée moyenne de 20 minutes chacun selon la répartition suivante :

	6°	5°	4°	3°
1	Célia François Traian	Cathy Maryline Mehrane	Damien Tristan	Anthony Arnaud D
2	Clément Diellza Laurie	Admir Hayri Jonathan	Witney	Arnaud B Moïse
3		Aurore	Ana	

1 : Elèves qui réussissent.
2 : Elèves qui ne réussissent pas.
3 : Elèves qui n'appartiennent pas aux catégories précédentes mais qui se sont particulièrement impliqués dans les dispositifs et que l'on retrouve cités régulièrement dans cette thèse.

Les entretiens que l'on retrouve en annexe 8 ont été menés en mai 2013. À cette époque de l'année, les élèves de 3° se font plus disparates et plusieurs ont déjà quitté le collège, ce qui explique qu'il n'y ait que 4 élèves interrogés et que les entretiens des troisièmes sont bien moins riches que ceux des sixièmes. Pour les troisièmes, ce sont des élèves que j'ai eu uniquement en classe de sixième. Je les ai donc interrogés sur ce qu'ils ont vécu trois ans en arrière avec ce que cela comporte d'oubli et d'idéalisation. On peut s'interroger sur le fait que ce soit moi qui mène les entretiens. On peut penser que ma double position de chercheur et d'enseignant peut bloquer ou limiter la parole du sujet. C'est méconnaître nos jeunes qui sont habitués à s'exprimer librement et mon statut particulier d'enseignant ayant donc autorité ne change pas grand-chose.

Que nous apprennent, premièrement, les jeunes qui ne veulent pas apprendre ? Ce sont des élèves qui n'aiment pas spécialement venir en cours ou qui trouvent ceux-ci trop difficiles : Moi j'trouve que c'est dur. (Clément 6°). Ces élèves ne rejettent pas spécialement le collège. Ils peuvent y venir avec plaisir mais pour des raisons plutôt pragmatiques comme retrouver les ami(e)s ou manger au restaurant scolaire : Moi la récré avec les copines et manger aussi. Enfin de temps en temps mouais, à la cantine. (Laurie, 6°). Bin… la récré. (Admir, 5°). Les nouveaux élèves de 6° apprécient pleinement la SEGPA. Ils préfèrent cette structure plus adaptée à leurs difficultés que leur classe précédente *:* Ah non ! J'ai plus envie de travailler là maintenant, en SEGPA. Parce que l'année dernière, c'était un peu difficile et puis j'comprenais pas très bien. (Laurie, 6°). Et il [le maître] expliquait pas deux fois. (Diellza, 6°). Les autres élèves sont majoritairement d'accord pour dire que c'est plus facile en SEGPA qu'ailleurs : Bin, j'suis bien ici parce que… enfin c'est plus facile pour moi, pour le travail et tout et c'est tout. (Hayri, 5°). Ils s'investissent plus particulièrement là où ils réussissent et l'aspect relationnel avec les enseignants est primordial : Avec les autres *profs* ils rigolent un peu moins. Ils sont moins compréhensifs. Enfin avec vous on pouvait rigoler mais il y avait des limites. Et, heu, comment dire. Heu… enfin, j'sais pas, moi je me sentais mieux avec vous qu'avec les autres. Surtout avec ma *prof* principale que j'ai. (Jonathan, 5°).

Par rapport aux différents dispositifs, les avis des élèves qui réussissent ou non sont plus partagés. Certains ont apprécié et d'autres beaucoup moins. Les anciens élèves ont un peu la nostalgie de ce qu'ils ont vécu. Ils auraient aimé pouvoir continuer sur le même mode de fonctionnement, les années suivantes :

Moi : Pourquoi vous gardez un souvenir de la 6° comme étant une bonne année ?

Ar D. : On faisait des jeux.

Moïse : C'était assez libre, c'était bien. Quand on avait fini un travail, on pouvait faire des jeux, des trucs comme ça.

An : On pouvait aller sur l'ordinateur.

Ar D. : Quand on avait une envie de travailler, ben on prenait une fiche de maths et voilà. (Elèves de 3°).

Les Conseils, ces moments de parole et d'organisation, sont souvent cités en premier et leur ont laissé d'excellents souvenirs :

D : Le Conseil de classe. C'était bien.

D : Quand on était président du Conseil de classe, on apprenait à gérer une classe, les autres, à leur dire stop.

T : À calmer. Je me rappelle, il y avait des soucis avec Essi, il y avait du racisme. Quand il y avait le Conseil, et bien ça calmait un peu tout le monde. Donc après, on était à l'aide, tout ça. Il n'y avait plus de critiques, ni de tension. Ça servait à résoudre des problèmes quand il y en avait. (Elèves de 4°).

Les Conseils ont permis de modifier le comportement de certains élèves :

M : Ça vous a appris quoi de faire les Conseils ?

A : De régler des problèmes…

J : Avec la bouche et pas avec les mains.

M : Effectivement. Est-ce que ce que l'on faisait pendant les Conseils, ça vous a servi par la suite ? En 5°, ou quand vous êtes chez vous à la maison ou pas du tout ?

J : Les deux moi.

M : Oui, tu peux donner des exemples ?

J : Dans mon quartier.

M : C'est-à-dire ?

J : Bin, dès que, par exemple, dès qu'il y a des gens qui me cherchent, et ben je laisse parler et au lieu de taper, je réponds.

M : Ok et vous d'autres exemples ? Qu'est-ce que ça vous a appris et en quoi vous l'utilisez ?

A : Ben ça m'a appris que ça sert à rien de se battre, que ça sert à rien de faire des problèmes, ça va t'amener à rien.

M : Hum, hum. D'accord donc tu les résous comment tes problèmes ?

A : En parlant.

M : En parlant. D'accord et avant tu parlais pas forcément ?

A : Non ! (Elèves de 5°).

Les ceintures de couleurs en mathématiques ont des avantages et des inconvénients forts bien repérés par les élèves : Ce qui était bien c'est que chacun était à son niveau. Chacun connaissait le niveau de l'autre. (Arnaud D., 3°). On pouvait s'aider. Pour moi c'était bien. (Anthony, 3°) Pour les ceintures de couleur, on voyait qu'on pouvait progresser. (Witney, 4°). Avec les ceintures, on est plus sérieux. (Admir, 5°). L'année dernière comme on faisait trop de ceintures de couleurs, j'avais une bonne moyenne en maths. Là vu que l'on fait un travail tous ensemble, ma moyenne elle a baissé. (Hayri, 5°). Quelques élèves n'ont pas aimé ce dispositif et auraient préféré faire la même chose, tous ensemble, pour ne pas montrer qu'ils en savaient moins ou plus que d'autres et ne pas subir de moqueries : Ben moi j'aimais bien mais le problème, les autres disaient : j'suis plus fort que toi parce que je suis en ceinture… Moi j'préfère quand on est tous ensemble. Comme ça ils disent pas : on est plus fort que vous ! (Clément, 6°). J'aime pas faire des trucs différents des autres. Après ils disent : lui de toute façon il est intello, il est trop fort. J'aime pas lorsqu'on dit ça. Je préfère faire les mêmes choses que les autres. (François, 6°). Quelques élèves mettent en avant le fait que l'explication donnée par le professeur est plus pertinente et claire que celle d'un élève *:* Non moi j'préfère pas que où il y a les feuilles, moi je préfère dès qu'on est tous ensemble. Parce qu'avec les feuilles, il y a, comment dire, d'accord il y a des autres gens qui font mais y a pas le *prof* pour expliquer pour tout le monde en même temps et on comprend mieux et tout ça. (Jonathan, 5°).

Bien que la majorité des élèves interviewés reconnaissent avoir préféré la classe de 6°, les raisons citées ne tiennent pas forcément aux dispositifs et ceux-ci ne semblent pas avoir eu l'impact escompté. Les élèves n'ont pas forcément plus envie d'apprendre. Ils apprennent simplement car ils aiment bien la matière : Ouais en conjugaison, j'adore la conjugaison donc c'est vrai que je retiens super bien tout seul, je m'intéresse. (Tristan, 4°). Ou encore, les élèves ont des affinités avec le professeur ou les deux :

A : Ça dépend des profs.

Moi : Toi, ça dépend des profs.

A : Ouais largement.

C : Ça dépend des matières.

Moi : Ça dépend des matières, ah c'est pas pareil. Elle, ce sont les enseignants, toi c'est les matières. Peu importe le *prof* que t'auras, c'est la matière ?

C : Ouais.

Moi : D'accord. Y a des matières que tu aimes et d'autres que tu n'aimes pas.

C : Oui.

Moi : D'accord. Qu'est-ce que tu aimes ?

C : Les maths ça va mais les plus que j'aime moins, que j'ai envie d'apprendre c'est l'histoire/géo et l'anglais.

Moi : D'accord. Parce que c'est la même enseignante ?

C : Non.

Moi : D'accord et Maryline et Mehrane ?

Ma : Les deux. C'est pas ça mais heu c'est la façon des enseignants.

Moi : C'est-à-dire ? Est-ce que tu peux expliquer ?

Ma : Heu… ben par exemple, les enseignants qui vont être sévères avec moi, et bien je vais être, heu… méchante et les enseignants qui vont être gentils avec moi, ben je vais être gentille.

Moi : D'accord.

A : Moi c'est pareil. J'aime pas qu'on me crie dessus quand j'ai rien compris ou quoi parce que j'ai horreur de ça mais là j'm'énerve tout de suite.

Moi : D'accord. Il y a des enseignants qui te crient dessus ?

A : Ouais des fois, ils crient… (Elèves de 5°).

Le cadre plus libertaire de cette pédagogie ne convient pas forcément à tout le monde. Des élèves vont en profiter pour en faire encore moins et se laisser distraire facilement : Déjà moi, je trouve pas intéressant quand par exemple vous êtes trop sympa. J'sais pas moi quand je vois que vous êtes sympa je n'travaille plus. Parce que je vois que vous nous laissez parler et tout et après je n'suis plus concentré sur mon travail. (Traian, 6°). Ben ce que je n'aime pas trop ici, heu, comme vous êtes tellement sympa, parfois les gens ils se disent : Ben c'est bon il est sympa donc il va pas nous gronder donc on parle. Et quand je suis bien concentrée dans mon travail après quand j'entends tout le monde et tout, j'lève la tête. Quand j'vois tout le monde en train de parler, en train de rigoler et tout. Ben là, t'es là t'es ouais, ben j'suis la seule à travailler et puis les autres sont en train de rire. Donc après, t'es là, t'es bon ben moi j'vais faire pareil qu'eux parce que t'es un peu tout seul à travailler donc ça donne pas trop envie de travailler. Donc après tu parles avec les autres, donc après c'est sûr, c'est pas bien. (Célia, 6°).

Les recherches libres sur un thème quelconque sont plutôt prisées. La majorité apprécie de pouvoir choisir ce qu'ils ont envie d'apprendre : Non, plus quand c'est moi qui choisis, je préfère, ouais. Quand c'est moi qui choisis, comme ça me donne plus envie de chercher, plus envie de marquer toute chose que je ne sais pas du tout. (Tristan, 4°). À l'inverse, de rares élèves préfèrent que ce soit le professeur qui décide : Je préfère quand c'est les *profs* qui donnent l'expo. Heu, j'retiens plus quand c'est le *prof* qui me donne le pays. (Damien, 4°).

L'autonomie est mise en avant dans ce type de fonctionnement : Ben apprendre à travailler individuellement, en autonomie, je veux dire tout seul. (Tristan, 4°). Cependant, si le travail autonome est mis en avant, l'envie d'apprendre en classe ne s'est pas poursuivi les années suivantes, quand que je n'avais plus les élèves :

T : Bin, moi mon envie, elle était plus en 6°, tout ça, c'est clair. Et là en 4° elle est aussi mais, j'veux dire, comment dire ça ? Les cours avec vous, ils étaient plus intéressants, plus explicatifs, tout ça donc ça m'intéressait plus, oui.

M : D'accord. Est-ce que toi Damien, le fait d'avoir vécu ces dispositifs un petit peu en 6°, Conseils, ceintures, ça a modifié justement ton envie d'apprendre par rapport aux classes précédentes ou est-ce que c'est pareil, tu as l'impression que ça n'a rien changé du tout ?

D : Heu, ben non, j'ai toujours eu envie d'apprendre.

M : D'accord.

D : Si un peu plus en 6°, d'apprendre. Si parce qu'en primaire j'apprenais, j'aimais bien mais c'était moins que. Si ça a changé un peu. J'ai plus envie d'apprendre qu'en primaire. (Elèves de 4°).

Cette envie d'apprendre, qui peut être liée aux différents dispositifs mais aussi pour une bonne part à l'enseignant, semble confinée à l'enceinte du collège. Une fois à la maison, le naturel reprend vite le dessus :

A : Heu, ben ça s'arrête un peu à la grille du collège.

W : Bin, en fait, quand on est en dehors du collège, on ne pense pas trop à ça.

A : Voilà mais quand on est à la maison et qu'on a des devoirs, enfin moi, après je ne sais pas pour Witney, mais moi quand je sors du collège, je ne pense pas trop aux devoirs : Ah j'ai des devoirs ! Je pense à m'éclater. (Elèves de 4°)

J : Quand j'arrive à l'école je travaille. Dès que j'suis plus à l'école, même ma mère elle m'engueule mais dès que j'suis plus à l'école, enfin je regarde vite fait dans mon cahier mais après je laisse.

M : D'accord. Tu ne travailles pas plus qu'avant à la maison.

J : Non.

M : D'accord.

J : C'est dès que j'en ai envie en fait de faire des fiches, ben je les fais. Quand j'ai envie d'apprendre, j'apprends, voilà. (Elèves de 5°).

L'autonomie de l'apprenant

Le thème de l'autonomie apparaît de plus en plus comme une nouvelle exigence dans nos sociétés modernes. L'autonomie est une qualité recherchée dans tous les secteurs. Elle est essentielle pour s'insérer, se former et s'adapter en permanence. Elle est aujourd'hui une nouvelle norme sociale face à la complexité dans laquelle nous vivons et intrinsèquement liée aux aspects économiques. C'est une valeur véhiculée par le monde de l'entreprise. Ce concept d'autonomie s'impose alors, bien en amont, dans le milieu scolaire. Il apparaît dans les textes actuels du ministère de l'Education nationale. L'autonomie devient une compétence du socle commun à acquérir[73]. Cette notion est capitale dans toute pédagogie centrée sur l'apprenant et en particulier lorsque l'on cherche à favoriser le développement d'une posture autodidacte. La marge d'autonomie accordée à l'apprenant dans la gestion de son processus de formation va plus ou moins favoriser cette posture. Cependant si les dispositifs sollicitent, voire prônent l'autonomie, une prise en charge de celle-ci est nécessaire. Ce qui demande un accompagnement pour déboucher sur plus d'autonomie.

Mon expérience d'enseignant me suggère que le rôle de l'enseignant est particulier et multiple. Il doit accompagner plus ou moins longtemps et activement chaque jeune dans sa démarche autodidactique sans créer de dépendance. L'autonomie de l'apprenant ne s'inscrit pas dans un laisser-faire qui aurait comme conséquence de décourager ou de dégoûter les élèves de tout effort et envie d'apprendre. Les jeunes ne sont pas égaux devant les apprentissages autonomes. Laissés à eux-mêmes, ils ont tendance à ne prendre aucun risque dans leurs apprentissages. Ils vont aller vers ce qu'ils connaissent, vers ce qu'ils maîtrisent. Ils restent dans le connu et la facilité. « Cette réaction est quasiment systématique chez les élèves en difficulté. Ils se ruent sur ce qu'ils savent déjà faire, sur ce qui ne leur demande aucune prise de risque. » (Chartrain & Hubert, 2000, p. 34). À l'opposé, l'autonomie ne s'inscrit pas dans un cadre trop rigide, où aucune marge de manœuvre et de liberté ne serait laissée. Il faut trouver le juste milieu et celui-ci fluctue selon chaque apprenant et le rapport que l'on a avec lui.

Il existe différents moyens de développer l'autonomie des jeunes en SEGPA. Une première mesure passe par le respect du rythme d'apprentissage de chacun. Dans l'exemple

[73] Voir la compétence 7 du socle commun de connaissances et de compétences : *L'autonomie et l'initiative* : http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf

des ceintures de compétence en mathématiques, plusieurs apprenants travaillant sur les mêmes fiches ne vont pas à la même vitesse. Le rythme de compréhension diffère d'une personne à l'autre. Ceux qui saisissent rapidement iront plus vite que les autres et les plus lents auront le temps nécessaire pour réfléchir et demander de l'aide. Si le rythme d'apprentissage est trop rapide pour un élève, il ne peut pas être autonome puisqu'il ne pourra pas suivre. Cependant, le respect du rythme d'apprentissage pose parfois quelques problèmes puisque l'effort doit venir de soi, il n'est plus imposé et la contrainte est beaucoup moins forte. Ce cadre plus libertaire où chacun peut travailler à son rythme est une aubaine dans les deux sens : celui qui veut progresser peut le faire beaucoup plus rapidement et l'autodidacte a souvent besoin de ne pas dépendre du rythme des autres mais celui qui veut stagner peut également le faire. J'ai des élèves dès la sixième qui arrivent, en sept semaines, à la ceinture noire et dans le même temps, il y en a d'autres de cette même classe ou de troisième qui n'ont même pas fini une seule ceinture. Et pourtant chacun peut continuer ses fiches à la maison. C'est pour résoudre ce problème que je ne fais pas de l'autogestion un absolu mais il représente un moment particulier de la journée, d'une discipline ou d'un lieu.

Les dispositifs sont là pour développer l'autonomie des apprenants. Le fait de travailler en mathématiques par ceinture conditionne le reste. Il n'y a plus de cours traditionnel collectif avec une leçon puis des exercices. Outre le respect du rythme de chacun, ce dispositif prend en compte la capacité et l'envie de chacun. Il ne s'adresse pas d'une manière uniforme. Il n'y a pas de formatage. Là, les jeunes sont répartis sur une ceinture de compétence suite à un test ou suite à un choix, selon ce qu'ils ont envie d'apprendre. Ensuite ils ont à leur disposition, une batterie d'exercices progressifs avec un petit rappel théorique sur la première page. Pour chaque ceinture, il y a entre onze et quinze pages d'exercices d'application. À partir de là, il faut se débrouiller. On peut bien entendu travailler seul ou travailler avec une personne qui a une ceinture supérieure à la sienne ou se regrouper par ceintures de couleurs, ce que les jeunes ont majoritairement tendance à faire.

Au fil du temps, j'essaie de leur faire prendre conscience que l'on travaille véritablement pour soi et non pour faire plaisir à l'enseignant, à ses parents ou à quiconque. Je vois régulièrement des élèves qui copient les réponses sur leur voisin. Je suppose que cela provient d'une mauvaise habitude des années antérieures. Je ne dis rien mais par la suite je passe voir le travail de ces élèves et je leur demande de m'expliquer ce qu'ils ont fait pour obtenir tels résultats. Il faut déconstruire leurs habitudes antérieures qui ne valorisent guère le travail autonome et ne favorisent nullement une posture autodidacte.

Un autre outil simple mais efficace pour continuer à développer l'autonomie en classe est de mettre à disposition des apprenants des fichiers autocorrectifs. Célestin Freinet avait imaginé ce dispositif au début de sa carrière. Le fichier autocorrectif soulage le travail de correction de l'enseignant et supprime de cette façon le rôle de l'enseignant-contrôleur par qui tout transite. Les jeunes sont capables de détecter tout seuls leurs erreurs sans passer systématiquement par l'adulte. Ce qui signifie que le droit à l'erreur est de mise et qu'il ne faut pas avoir peur de se tromper. Cet interdit de *l'erreur* à l'école est encore bien trop imprégné dans les habitudes et il est plutôt néfaste. Il donne une mauvaise estime de soi. Il

faut plutôt attirer l'attention du jeune sur ses réussites, ses forces, ses progrès et ce qu'il sait faire.

Cependant, si le fichier autocorrectif rend de grands services, il n'est pas non plus la panacée. Il y a toujours des avantages et des inconvénients à tout dispositif. Ainsi ce fichier peut être profitable pour avancer vite sans attendre la correction de l'enseignant et sans être retardé par le rythme plus lent des autres élèves. À l'inverse, certains jeunes détournent la fonction première du fichier. Ils s'en servent pour recopier les réponses sans chercher à comprendre quoi que ce soit : je n'ai pas la réponse, je vais donc consulter le fichier ou je me suis trompé et je recopie la réponse telle quelle. Malheureusement, le fichier autocorrectif ne donne qu'une information, il n'explique pas comment trouver la réponse. Un jeune qui fonctionne sur ce principe et qui passe ensuite son brevet est quasiment sûr de ne pas l'obtenir puisqu'il sera seul, sans l'aide du fichier. Même si je ne dis rien sur l'instant, je vois très bien comment chacun utilise les fichiers. Au lieu de constater son erreur, de fermer le fichier et d'essayer de trouver une nouvelle réponse ou encore de réfléchir à comment trouver la même chose que le fichier, la plupart préfère recopier tout bonnement la réponse en cas d'erreur. Les résultats au brevet permettent très rapidement de voir comment chacun a utilisé le fichier. Certains sont parfois surpris en constatant leur faible résultat au brevet : *Mais monsieur, j'avais fait toutes mes fiches et tout est juste, regardez…* Il me faut alors discuter pour leur faire saisir que recopier la réponse n'est pas synonyme de comprendre la réponse. Cela demande un effort supplémentaire et tout le monde n'est pas prêt à faire cet effort.

Il y a des élèves qui repassent trois fois leur brevet avant de l'obtenir. En général, c'est le maximum. Ce qui ne veut pas dire que tout le monde l'obtient. Parfois il faudra attendre l'année suivante pour le décrocher. En tout cas, celui qui est un tantinet soit peu volontaire l'obtient, même celui qui a une très faible estime de soi comme parfois j'en trouve en classe de troisième. Je suis sidéré de trouver encore des élèves qui, au bout de quatre ans de SEGPA, tiennent encore ce genre de discours : *j'suis bon à rien, de toute façon j'y arriverai pas, je suis nul…* Ce sont généralement des élèves que je découvre pour la première fois dans cette matière. Soit ils ont intégré la SEGPA très tardivement, soit ils ont eu d'autres enseignants jusqu'à présent. En tout cas, un élève qui a pu profiter d'une pédagogie autogestionnaire, pendant quelques temps, ne tient plus ce genre de discours.

L'autonomie demande une certaine maîtrise et compréhension du savoir enseigné. Si les dispositifs d'apprentissage visent l'autonomisation de chacun, il me faut de temps en temps relancer la mobilisation du groupe par un travail collectif. Pour continuer l'exemple en mathématiques, lors du dernier trimestre, pour l'apprentissage des mesures de temps, de longueur, de surface ou de volume, chacun a son travail à faire, à travers une série d'exercices regroupés sous forme de livret. Les élèves peuvent ainsi travailler en autonomie, soit seuls ou à plusieurs. Sur les deux classes que j'avais en 2012, la majorité des élèves était répartie sur la ceinture orange : mesure de longueurs et conversions. Le retour collectif était donc fait sur ce niveau puisqu'il intéressait la majorité. À tour de rôle, je pouvais ainsi vérifier les acquis de chacun et constater que la plupart des élèves étaient incapables de tracer un tableau de conversion, de placer des nombres correctement et de les convertir dans une autre unité. Cette

phase collective me paraissait plus porteuse d'apprentissages, plus efficace que le travail autonome. Ce dernier était profitable à ceux qui avaient déjà certains acquis. Les pratiques pédagogiques d'autonomie ne sont pas efficaces pour tous les élèves. Des travaux de recherche arrivent au même constat : « Diverses recherches montrent que les élèves les plus faibles sont plus fortement affectés par la qualité de l'enseignement que les bons élèves. […] Une méthode d'enseignement peu structurée et nécessitant un travail individuel n'est pas bénéfique pour les élèves les plus en difficulté. Au contraire, les bons élèves excellent dans ce genre d'activité alors qu'ils ne tirent pas autant d'avantage que les élèves en difficulté d'un enseignement très structuré. » (Dumay & Dupriez, 2009, pp. 124-125).

Tout est question d'épistémophilie

Ce terme n'a rien à voir avec une pathologie quelconque. Il signifie tout simplement l'amour de la connaissance, la soif d'apprendre et de comprendre, la curiosité intellectuelle. Et c'est bien de cela qu'il s'agit. L'individu placé dans les conditions matérielles, sociales, cognitives et affectives les plus favorables ne va pas forcément enclencher une posture autodidacte. Il faut un véritable engagement, une mobilisation et une implication personnelle de l'apprenant. Et encore une fois c'est un peu le même dilemme que celui de la poule et de l'œuf. Qui est apparu en premier ? Faut-il faire preuve auparavant d'épistémophilie pour devenir autodidacte ou au contraire l'autodidaxie développe-t-elle l'épistémophilie chez l'apprenant ? Et s'il y avait en définitive un peu des deux, telle une boucle. Et pour entretenir une telle boucle, les dispositifs sont importants.

Dans le dispositif des ceintures de compétence en mathématiques, les jeunes voient leurs progrès au fil des ceintures acquises. Cela leur donne envie de poursuivre leurs efforts afin d'atteindre la ceinture suivante et apprendre davantage. Dans le dispositif de recherche libre en SVT ou en informatique, les jeunes peuvent assouvir s'ils le désirent leurs passions et chemin faisant, ils en découvrent de nouvelles et ainsi de suite. Il n'y a pas de fin à la connaissance.

De l'élève à l'apprenant

Dans une pédagogie traditionnelle, basée sur la transmission des savoirs, on parle couramment d'élève ou encore d'enseigné dans le meilleur des cas. L'enseignant est le maître d'œuvre et décide tout seul de la conduite et de l'organisation de sa classe. Ce qui montre, au-delà de la terminologie employée, un sujet, somme toute, passif. Dans une pédagogie autogestionnaire, cherchant à développer une posture autodidacte, cette image ne convient plus. Elle est dépassée et ne reflète pas ce qui se passe réellement. On n'est plus sur une logique de transmission des savoirs mais plutôt d'appropriation. Lorsque chacun décide du choix de ses apprentissages, chacun se positionne lui-même par rapport à ses besoins. Le terme d'élève est à revisiter. Je préfère utiliser la figure récente d'apprenant pour montrer le changement opéré. L'apprenant désigne un sujet plus dynamique, plus actif dans ses

apprentissages. Il devient acteur en cherchant cette fois-ci à s'approprier les savoirs et il devient auteur de sa propre formation.

L'analyse de ces expérimentations semble développer, dans certaines conditions, des compétences qui touchent à tous les types de savoirs. En fonction du dispositif, les apprenants peuvent avoir la complète maîtrise du choix du contenu des apprentissages et de l'espace-temps nécessaire. Un autre type de relation aux savoirs et à l'autre se met en place. Les savoirs non imposés, librement choisis créent de l'identité et du lien social. Dans le même temps, l'apprenant devient observateur de son comportement d'apprentissage.

Les réfractaires

Lors de l'élaboration de ma recherche, je pensais que la pratique de l'autogestion pédagogique allait suffire à entraîner tous les élèves, sans exception, vers des apprentissages autodidactes et en particulier ceux qui étaient les plus réfractaires aux savoirs. Je croyais, à tort, qu'il suffisait de laisser un peu plus de liberté et de pouvoir aux élèves pour qu'ils s'investissent activement dans leur formation. Petit à petit, mon utopie est malheureusement tombée. Le miracle ne s'est pas produit. Force est de constater un certain écueil. Il y a toujours des élèves qui restent sur le bord de la touche. Il aurait été très incomplet de ne pas aborder les limites de cette pédagogie à travers les quelques réfractaires aux apprentissages.

Que nous apprennent les élèves qui ne veulent pas apprendre ? Quelles sont les raisons, les conditions et les circonstances qui font qu'ils n'apprennent pas ? L'école confronte certains élèves à des normes, des valeurs, des façons de faire, de raisonner, de parler qui ne leur sont pas familières. Les apprenants mobilisent en premier les attitudes intellectuelles qui leur sont les plus familières, celles acquises dans la famille. Il faut alors parfois les déconstruire pour en acquérir d'autres. Ce changement d'attitude cognitive ne se fait pas aussi facilement.

En SEGPA, il est courant de trouver des élèves qui font de la résistance aux apprentissages et qui très rapidement vont devenir des décrocheurs. Les causes sont de nouveau multiples, puisqu'on rejoint ici le terrain de l'échec scolaire. On peut voir cette résistance en lien avec le modèle et les valeurs familiales qui diffèrent un peu trop de celles de l'institution scolaire qui a plutôt tendance à valoriser un modèle de l'élève brillant, calme et travailleur. Ces élèves importent, de leurs autres lieux de socialisation, des fonctionnements qui ne sont pas reconnus et valorisés par l'école. Ils ne souhaitent pas s'approprier les pratiques sociales en vigueur dans l'institution. Stéphane Bonnéry, sociologue, étudie en particulier les enfants des classes populaires et donne quelques exemples intéressants à ce sujet. Les élèves reproduisent en classe « des normes qui prévalent dans la famille, le quartier, le groupe de pairs. Dans ses espaces de socialisation répondre à quelqu'un qui vous parle, c'est la moindre des politesses, tout comme prêter attention aux blagues des copains, ou s'intéresser en même temps que le cours à la constitution des équipes de football pour la sortie. » (Bonnéry, 2007, p. 145).

Ces élèves se caractérisent par un manque d'appétence. Ils sont peu volontaires dans leurs apprentissages et ils n'aiment tout simplement pas les situations d'apprentissage scolaires. Ils font tout pour les éviter et ce n'est pas une pratique autogestionnaire, laissant une large place aux apprenants pour qu'ils soient acteur et auteur de leur formation qui change quoi que ce soit. Ils ont accumulé un tel retard scolaire et de telles difficultés que leur parcours scolaire chaotique est jonché d'incidents en arrivant en SEGPA. Leur mal-être est trop profond, leur souffrance trop ancienne pour réussir à changer quoi que ce soit en seulement quelques mois.

Chez ces élèves, je constate deux grandes stratégies d'évitement. La première consiste à s'inscrire dans une attitude de résistance qui peut être active ou passive. Une attitude de résistance active renvoie à un élève qui refuse d'entrer dans les apprentissages et qui le manifeste bruyamment en clamant haut et fort son refus ou en empêchant les autres de travailler. C'est le cas le plus fréquent. Ce sont des élèves qui dès leur arrivée en cours cherchent par tous les moyens à se confronter à l'enseignant pour se faire exclure. Il y en a même qui le disent ouvertement : *Monsieur vous pouvez me virer, me mettre dans le couloir…* Ces résistants actifs viennent plutôt au collège régulièrement. La raison essentielle de leur présence est plutôt à chercher dans la fréquentation de leurs copains et copines à la récréation, de leur groupe de pairs qui sont souvent des jeunes de leur quartier ou tout simplement parce qu'ils s'ennuient chez eux. À l'inverse l'élève qui fait de la résistance passive va tenter par tous les moyens de se faire oublier le plus possible en faisant semblant de travailler pour que l'enseignant ne le remarque pas. Le doux rêveur est à mettre dans cette dernière catégorie.

J'ai eu pendant deux ans une élève, qui passait une grande partie de son temps à faire de la résistance passive aux apprentissages. Ses parents appartenaient à la catégorie dite des gens du voyage et sa mère ne savait pas lire. Cette élève, régulièrement, me renvoyait l'image de sa mère, à laquelle elle s'identifiait fortement. Sa mère ne savait pas lire mais cela ne l'a pas empêchée de se marier, de travailler, de faire des enfants, d'être heureuse… Alors pourquoi travailler au collège ? On a, comme cela en SEGPA, un certain nombre de jeunes. Outre la culture assez éloignée de celle de l'école, ces élèves, généralement, ne veulent pas apprendre. Ils s'identifient à la figure et au modèle parental et ne souhaitent tout simplement pas dépasser le niveau scolaire de leurs parents. On retrouve le même constat chez Jean-Yves Rochex, à propos des jeunes issus de milieux populaires. « […] la réussite scolaire serait pour eux une transgression de l'ordre familial impossible à assumer. » (Rochex, 1995, Rééd. 1998, p. 105). Il existe ainsi un rapport étroit entre histoire scolaire et histoire familiale. À l'opposé de la crainte de faire mieux que les parents, on peut avoir la peur de faire moins bien que les parents. Ce qui peut empêcher, de la même façon, un jeune d'entrer pleinement dans les apprentissages. La relation qu'entretient l'élève avec le savoir s'enracine ainsi dans sa propre histoire personnelle. Le contexte familial joue mais je pense que le contexte pédagogique peut parfois venir modifier ce devenir.

La seconde stratégie d'évitement consiste à ne pas venir en cours. Ces élèves font parfois preuve d'un absentéisme très important. Ils viennent un peu à la carte selon l'enseignant et la matière : pas trop tôt le matin, derniers à arriver en classe et généralement

avec du retard. L'absentéisme se rencontre aussi en classe quand l'élève est présent physiquement mais sans plus. L'esprit est ailleurs. « Ce sont les « présents-absents », comme Bernard Toulemonde les appelle dans son rapport sur l'absentéisme. » (Junghans, 1997, p. 220).

Ce dernier groupe va petit à petit suivre une trajectoire d'élèves dits *décrocheurs*. Ils ne correspondent pas à la définition récente du ministère de l'Education nationale puisque les décrocheurs sont caractérisés comme des jeunes de plus de seize ans, scolarisés l'année précédente, ayant quitté une formation de niveau IV ou V sans avoir obtenu le diplôme correspondant. Même si on trouve des décrocheurs avant 16 ans, cette définition permet cependant un comptage précis. On peut maintenant mesurer le taux des sorties du second degré sans diplôme et faire des comparaisons internationales. Cet indicateur négatif entre en compte dans la mesure de la performance scolaire d'un pays. En France, il se situe depuis plusieurs années autour de 13 %, ce qui correspond actuellement à environ 140 000 jeunes[74].

Bien que ce taux soit en baisse depuis les années 2000, les pouvoirs publics portent une attention nouvelle à ce phénomène. Il est devenu un enjeu éducatif majeur et la lutte contre le décrochage scolaire est une priorité en raison de ses implications tant scolaires, que sociales et économiques. Un décrocheur est bien souvent un jeune porteur de menaces (actes de délinquance) et économiquement inemployable puisque la corrélation est toujours forte entre diplôme et emploi. Il est également le signe de l'échec de l'école. De nombreux dispositifs ont été créés pour prévenir le décrochage et tenter de raccrocher ces jeunes ayant quitté le système éducatif. Les plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs mises en place en 2011[75] en sont un exemple.

Ces adolescents qui décrochent se retrouvent rapidement sans repère concret. Ils perdent ainsi tout lien avec les savoirs, les adultes, les rythmes sociaux, les institutions, les pairs ou encore les projets personnels. Dans un article, Rémy David (2012) précisait que le décrochage était un processus long et difficilement repérable avant qu'il ne soit trop tard. Dans le tableau ci-dessous, il caractérisait le décrochage « par le décalage existant entre ce que l'élève ressent et ce qui est perceptible par les adultes référents, les parents, les professeurs, les conseillers principaux d'éducation. » (David, 2012, p. 16).

L'élève est	L'élève ressent	Ce qui se voit
acteur	de l'appétence	l'adhésion
présent	de la persévérance	l'adhérence
passif	de l'inappétence	la présence
désimpliqué	du désintérêt	l'absence
décroché	du dégout	l'abandon

[74] Selon les sources, le nombre de décrocheurs varie. Il oscille entre 120 000 et 140 000. Voir l'article paru dans *Le Monde* en date du 12/07/2011 : http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2011/07/12/les-conditions-d-insertion-professionnelle-se-sont-deteriorees-pour-les-non-diplomes_1547717_1473688.html et le site du ministère de l'Éducation nationale : http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html

[75] Voir la circulaire n° 2011-028 du 9-2-2011 : http://www.education.gouv.fr/cid54962/mene1101811c.html

Il est difficile d'engager un travail sur le long terme avec des jeunes qui ne viennent pas souvent en cours. La pédagogie autogestionnaire appliquée par un seul enseignant atteint rapidement une limite avec ce public particulier. Une approche multiple et croisée, associant différents partenaires, est ici nécessaire dans l'école et hors de celle-ci pour agir.

3.4.2 La dimension sociale

L'accompagnement à l'autodidaxie

« Le véritable enseignement n'est point de te parler mais de te conduire »
(Saint-Exupéry, 1948, p. 372).

Comme développé dans la partie théorique, apprendre seul ne signifie en rien apprendre tout seul. L'autodidaxie n'est pas une forme de soloformation. L'image du Robinson Crusoé de la formation, naufragé, isolé et replié sur lui-même, a été depuis longtemps fortement relativisée (Verrier, 1999). A-t-elle simplement existée ou ne relève-t-elle pas tout simplement d'un archétype inscrit dans l'inconscient collectif ? Même si l'autodidacte peut parfois ressentir un sentiment de solitude, il s'est souvent construit un réseau social de relations utiles. Il a recours à d'autres personnes et ressources pour apprendre. L'individu est par définition un être social, il vit parmi d'autres, dans un certain environnement. Par conséquence, l'autodidaxie est une activité éminemment sociale. « […] si l'on apprend toujours seul, ce n'est jamais sans les autres […]. » (Moisan & Carré, 2002a, p. 84).

Le rapport au savoir en milieu formel dépasse le simple rapport maître-élève. Il y a dans chaque établissement une telle richesse et diversité qu'il est fort dommage qu'elle soit trop souvent sous-utilisée, pour ne pas dire inexploitée. Il y a également la possibilité de dépasser le simple cadre scolaire pour aller à la rencontre d'autrui ou faire venir dans l'établissement scolaire différents intervenants et les dispositifs autogestionnaires s'inscrivent dans ce cadre-là.

Je vais passer rapidement en revue les principales ressources sur lesquelles il est facile de s'appuyer pour accompagner chacun dans une posture autodidacte. Ainsi dans l'ordre, seront présentés et analysés les enseignants, les apprenants et les intervenants extérieurs.

L'enseignant équilibriste

« Aide-moi à faire tout seul. »
(Maria Montessori, 1870-1952).

Lorsque Condorcet, déclarait en 1792 dans son *Rapport et projet de décret sur l'Instruction publique* : « On pourra lui montrer enfin l'art de s'instruire par soi-même […] » (Condorcet in Dumazedier, 1994b, p. 135), celui-ci est convaincu du rôle de l'école dans l'apprentissage à l'autodidaxie et du nécessaire accompagnement à cette posture. Cela est d'autant plus vrai pour l'élève qui n'est pas issu d'un milieu aristocrate ; pour l'élève qui vit à la campagne, qui

n'a pas, à proximité, des lieux d'apprentissage et pour les plus démunis qui n'ont pas forcément un environnement adéquat. Pour tous ceux-là, l'école devra pallier à cette carence en développant chez eux une posture autodidacte, une disposition à aller chercher le savoir par soi-même. Et c'est tout un art d'apprendre par soi-même. De nombreux apprentissages nécessitent une démarche d'accompagnement dans la mesure où elle contribue à émanciper et autonomiser.

Lorsqu'Edgar Faure et Bertrand Schwartz parlaient dans les années 1970 d'autodidaxie ou d'autoformation, ils ajoutaient *assistée* derrière. Ces auteurs soulignaient de cette façon la nécessité d'un accompagnement. Le développement d'une posture autodidacte doit s'apprendre le plus tôt possible. C'est généralement le rôle du milieu familial. Mais si les parents ne le font pas, c'est alors à l'école qu'incombe cette mission d'accompagnement à l'autodidaxie. Cet accompagnement peut être dispensé par une multitude de personnes. On peut prendre appui sur tous les adultes travaillant dans les établissements scolaires mais aussi les élèves, les parents et toutes sortes d'intervenants extérieurs. Chacun peut apporter aux autres et recevoir des autres.

A l'école, l'enseignant est certainement le mieux placé pour initier cette posture et conduire cet accompagnement. On rejoint ainsi l'étymologie du mot pédagogue, qui était chez les grecs celui qui accompagnait l'enfant chez l'enseignant. Celui-ci a un rôle important à jouer dans le déclenchement de l'autodidaxie. Son accompagnement peut prendre des formes multiples pour motiver, informer, conseiller, traiter ou encore évaluer. Ainsi ces différents types d'accompagnement peuvent être aussi bien techniques, méthodologiques que relationnels.

Passer d'une pédagogie traditionnelle telle que je la pratiquais au début de ma carrière à un dispositif autogestionnaire remet en question beaucoup de choses et en particulier la place et le rôle de l'enseignant. Le développement d'apprentissages autodidactes exige chez tous les acteurs engagés de nouvelles fonctions, dispositions et des pratiques différentes. Cependant, en s'engageant dans cette voie, l'enseignant ne court-il pas le risque de disparaître dans un avenir plus ou moins proche ? N'est-ce pas un pari un peu risqué en ces temps de disette où l'on supprime depuis plusieurs années un nombre considérable de postes ? Quelle est la place du professeur dans ce type de pédagogie ?

Lors des Conseils, par exemple, je suis un membre du groupe, comme chaque élève. Ma voix, lors des votes, n'a pas plus de valeur et compte autant que celle de chacun. D'un côté, il y a mon désir d'être sur un pied d'égalité et de l'autre je suis le garant de l'institution de par ma fonction d'enseignant. Ce qui fait que l'enseignant est effectivement un membre du groupe mais également un membre à part. Cette ambiguïté est relevée par Remi Hess lorsqu'il affirme, « on est équivalent et, en même temps, non équivalent : on est ensemble dans le dispositif. » (Daoud & Weigand, 2007, p. 89). Même si l'enseignant fait partie du groupe, il n'est pas un participant comme n'importe quel autre élève. Son statut est différent et son autorité est toujours présente, elle ne peut disparaître. L'enseignant qu'il le veuille ou non est le garant et le représentant de l'institution.

D'ailleurs les élèves ne s'y trompent pas. Lors des Conseils, les élèves s'adressent majoritairement à moi pour faire une proposition ou avoir mon accord avant de demander aux autres membres du groupe. Quand je demande la parole en levant le doigt, tous les présidents ont le même réflexe : celui de m'interroger en priorité même si d'autres membres du groupe lèvent leur doigt depuis plus longtemps. Dans ces cas-là, au risque que mon intervention passe pour du directivisme, je signale au président cette anomalie pour que ceux qui demandent la parole en premier soient interrogés. C'est sûr que je pourrais attendre que les critiques viennent directement des élèves mais jusqu'à présent personne ne l'a fait d'où mon intervention pour rétablir un peu plus d'égalité.

Ces petits détails semblent mettre en évidence que l'enseignant même s'il s'assoit à côté des élèves a un statut différent de ses voisins. Le pouvoir est toujours de son côté. Je ne suis pas, dans un Conseil, en *culotte courte* pour répondre à l'interrogation de Bernard Bessière[76]. On est pair dans le Conseil car chaque membre possède une voix mais l'enseignant de par son statut, de par ce qu'il représente est le garant institutionnel. De ce fait, il se place d'emblée au centre du dispositif. Dire que tous les membres du groupe sont à égalité serait alors une erreur. On peut dire comme G. Lapassade que l'enseignant « est à la fois instituant de la situation qu'il construit avec ses élèves et porteur d'un institué qui vient d'ailleurs, à la fois serviteur de l'institué et chargé d'une fonction instituante. » (Lapassade, 1993, pp. 10-11).

La place de l'adulte est ambiguë car elle oscille entre plusieurs rôles. Selon l'orientation autogestionnaire choisie, l'enseignant peut être soit une force de proposition au même titre que les élèves, soit uniquement celui qui répond aux demandes des élèves. C'est pourquoi M. Lobrot voit l'enseignant comme quelqu'un qui « n'est pas exclu ou absent, comme dans une pédagogie de « laisser-faire », mais il intervient dans le cadre et selon les modalités fixées par les élèves. Il devient un instrument au service des élèves, qui peuvent, selon les cas, l'utiliser peu ou au contraire lui demander de faire des exposés, de préciser certains points, d'entrer dans des discussions avec eux, etc. » (Lobrot, 1966, Réed. 1975, p. 203). Au contraire, G. Lapassade, voit l'enseignant comme « un consultant à la disposition du groupe (sur les questions de méthode, d'organisation, ou de contenu). Il ne participe pas aux décisions, il analyse les processus de décision, les activités instituantes ainsi que le travail de groupe au niveau de la tâche (programmes). » (Lapassade, 1971, p. 12). Personnellement, je n'abandonne pas quoi que ce soit, je suis toujours présent mais c'est une autre présence. Je ne détiens plus le monopole du savoir, je suis moins dans une relation duelle, de face à face mais plutôt de coude à coude. Je suis à l'écoute de ce qui se passe. Je me mets au service des apprenants pour initier et entretenir cette posture autodidacte.

[76] « Le maître, dans ce conseil, est-il en « culottes courtes » ? Le doit-il ? Le fait-il inconsciemment ? Voici comment je crois me situer lors de ces réunions. Trop absent, trop présent ? Physiquement, je fais partie du groupe puisque je suis dans le cercle, que je demande à mon tour la parole, que je joue le jeu de la discussion. Mais je conserve la priorité du droit à la parole et j'use de ce droit quand la discussion s'éternise et tourne autour des mêmes solutions. » **(**Lapassade, 1971, pp. 84-85).

Dans une pratique traditionnelle, l'enseignant tient plusieurs rôles comme la préparation des cours, la transmission du savoir, la discipline, les évaluations, les bulletins à remplir, les diverses réunions… Dans une pédagogie autogestionnaire, certaines des tâches dévolues à l'enseignant peuvent être prises en charge par les apprenants comme l'organisation d'un cours, la transmission du savoir ou encore l'évaluation. Ce qui peut soulager en partie l'adulte et lui permettre d'être plus proche des jeunes et d'accompagner ceux qui en ont le plus besoin.

Dans un cadre plus général, on peut voir cette pratique pédagogique comme une révolution copernicienne où le modèle culturel du savoir et de l'apprentissage prégnant est remis en question. Le savoir, dans un modèle traditionnel, est du côté du professeur et non de l'élève. Là, ce n'est plus l'enseignant qui est au centre du dispositif, qui détient le savoir, seul, mais l'apprenant qui construit son propre savoir à travers sa formation. « Le savoir n'y est plus transmis mais construit par l'élève. » (Brunot & Grosjean, 1999, p. 29). Développer l'autodidaxie à l'école ne signifie en rien la suppression de l'enseignant mais plutôt un changement de paradigme pédagogique et une redéfinition de la fonction enseignante. On n'est plus dans un rapport maître-élève de transmission et soumission comme modèle de référence. Il s'agit d'accompagner l'apprenant dans une démarche autodidactique en lui apportant une aide plus ou moins importante en fonction de son degré d'autonomie. « Enseigner aujourd'hui, et surtout en collège avec des adolescents, implique de la part des professeurs des compétences variées, car il ne s'agit plus tant de transmettre des savoirs que d'aider les élèves à entrer dans une dynamique d'appropriation d'une multiplicité de savoirs, de compétences et d'attitudes. » (Laurent, 2011, p. 207). L'évolution du métier d'enseignant s'impose d'autant plus que la société se transforme.

Le rôle de l'enseignant est transformé, il s'est désacralisé. Son implication dans le métier s'est accrue. Cependant, il ne suffit pas de laisser les jeunes apprendre tout seuls pour qu'ils le fassent, ou sachent tout simplement le faire. L'autodidaxie, conçue comme rapport libre au savoir, n'est pas innée, n'est pas spontanée et ne s'ordonne pas. Quelques-uns, seulement, sont capables de faire preuve d'autodidaxie en arrivant au collège. En général, ce sont souvent les bons élèves qui rencontrent déjà cette pratique dans leur milieu familial. Pour tous les autres, et ils sont nombreux, l'enseignant doit les accompagner, les aider dans cette démarche, sinon le désir de se former tout seul risque de vite disparaître ou de ne jamais paraître. La volonté individuelle n'est pas toujours suffisante pour provoquer, développer et faire vivre un processus d'autodidaxie. Comme on l'a vu précédemment, les élèves préfèrent souvent et de loin la facilité. Ils se reposent bien plus volontiers sur l'enseignant que sur leur propre capacité à apprendre. A. Bandura, citant D. A. Bergin explique bien cela. « De façon non surprenante, les élèves ont un sentiment d'efficacité bien plus faible pour l'auto-instruction que pour l'instruction formelle à l'école. Mais plus ils croient fortement en leur efficacité à s'auto-enseigner, plus ils s'impliquent dans des objectifs d'auto-instruction. » (Bandura, 2003, p. 353).

L'enseignant doit faire partie prenante du processus qu'il souhaite développer. Il s'investit et s'implique dans cette démarche, à titre d'expert. Au départ, son rôle est assez important et central. Il met en place des dispositifs facilitant l'autodidaxie, où l'élève va pouvoir agir, décider et choisir ce qu'il souhaite apprendre. Lors de recherches libres, il y a toujours des élèves qui ne savent pas ce qu'ils veulent apprendre car jusqu'à présent on ne leur a jamais demandé leur avis,

tout était déjà prêt et organisé. Un peu comme au restaurant, il suffit de s'installer à table pour manger, il n'y a rien à préparer. Par contre au restaurant, on peut choisir ce que l'on souhaite manger. À l'école ce n'est pas le cas, tout le monde est assujetti au même régime. « Il n'est pas facile de connaître et de formuler ses envies. Il n'est pas facile de se dire qu'on a le droit de se faire plaisir à l'école… surtout si l'on n'y a jamais été invité. » (Héber-Suffrin, 1981, p. 23).

Ainsi, chaque année lorsque je demande aux élèves ce qu'ils aimeraient apprendre par exemple dans le cours de sciences ou d'informatique, peu d'élèves me répondent spontanément. Il y a une certaine inertie et peut-être même une vraie paresse chez quelques-uns. Je pense que si j'enseignais au lycée ou à l'université, j'aurais sûrement, je l'espère, un peu plus de réponses. Là, en SEGPA, au bout d'un moment plus ou moins long, j'interviens pour susciter l'intérêt. Je lance des idées, des propositions en fonction de ce que les élèves ont pu faire les années précédentes et en fonction de ce qui me passe par la tête. En général cela suffit pour réveiller leur curiosité endormie, provoquer un certain brouhaha d'intérêts et voir des idées fuser pour ensuite commencer à planifier un début d'organisation. Au moins, le bruit ici ne signifie pas que les jeunes s'ennuient et qu'ils préfèrent discuter d'autre chose avec leur voisin mais bien au contraire qu'ils sont motivés et parlent cette fois-ci de leur passion.

Malgré mon intervention, il reste bien souvent au moins un élève qui ne sait pas quoi faire, qui résiste à se mettre en recherche pour un projet individuel ou collectif. Rien ne semble intéresser dans un premier temps les plus réticents aux apprentissages scolaires, ceux qui n'aiment pas l'école et qui sont en SEGPA par défaut. « La curiosité qui déclenche la recherche n'est pas éprouvée, la nécessité d'un projet d'apprentissage ne s'impose pas… » (Aumont, 2000, pp. 96-97). Avec ces élèves, il va me falloir mettre un peu plus d'énergie dans leur projet. Mais si l'enseignant met plus d'énergie dans un projet que l'apprenant lui-même, c'est aussi un signal d'alarme. Le risque c'est que cela ne devienne plus le projet de l'élève. Il faut doser convenablement l'accompagnement.

L'enseignant devient équilibriste. Il évolue entre trop faire et laisser faire. Il montre d'autres points de vue qui peuvent facilement échapper aux élèves et peut proposer d'autres idées, plus pertinentes. Il peut tout autant attendre que cela vienne du groupe. Cependant, cette force de proposition de la part de l'enseignant me semble de plus en plus indispensable. Le 12 novembre 2012, je participais à une réunion pour discuter d'un projet musical. Deux musiciens étaient venus pour nous expliquer que l'on avait carte blanche et que l'on pouvait leur proposer tout type de projet. J'étais bien ennuyé. L'idée était séduisante, d'autant plus que les élèves de SEGPA n'ont pas de musique à leur emploi du temps et ils en réclament. Cependant, je ne savais pas quoi proposer comme projet musical. Je me sens plutôt ignare et incompétent en ce domaine. J'aurais préféré que ces intervenants donnent des idées, des exemples de ce qu'ils avaient fait auparavant ailleurs ou nous livrent un projet tout ficelé. Je me sentais finalement dans la situation de mes élèves. Parfois je leur demande ce qu'ils aimeraient conduire comme projet en informatique ou encore en SVT mais celui qui n'a aucune idée ou connaissance en ces matières est bien ennuyé. Maintenant je me rends compte de leur difficulté à élaborer un projet quand on ne maîtrise absolument pas le sujet.

L'enseignant s'il est beaucoup présent au départ va commencer à s'effacer au fil du temps. Tout est question de dosage entre trop aider, au risque de créer une dépendance et ne pas aider du tout, au risque de voir le jeune abandonner trop rapidement une tâche qu'il trouvera trop ardue.

« Une des difficultés pour les enseignants porte sur l'acquisition d'une capacité d'instaurer une relation d'aide sans produire de dépendance de la part de l'apprenant. » (Bardot & Camatarri, 1999, p. 217). En mathématiques, j'ai le temps de passer individuellement auprès de chacun. Certaines erreurs persistent pendant plusieurs années et si je laisse tout seul un élève, celles-ci risquent de perdurer. Une erreur classique que je retrouve fréquemment est dans l'écriture d'un nombre en chiffre. Lorsque je demande d'écrire cinq cent deux, au lieu de voir 502, je trouve 5002 ou 5102. L'élève écrit ce qu'il entend, cinq cents puis deux (500 2) ou cinq puis cent deux (5 102). Mon intervention est, à ce niveau, plutôt nécessaire car je ne vois pas de changement lorsque l'élève fait son travail en autonomie. Il prend certes en charge la construction de son savoir et réfléchit à la manière de s'y prendre mais il n'a pas toujours les moyens de changer ses propres représentations. Surtout lorsqu'elles sont erronées et qu'il décide de se passer de l'aide d'autrui pour travailler tout seul. Dans cette pédagogie, je tiens compte des acquis des élèves car il est établi de nos jours que la *tabula rasa* n'existe pas. Les élèves arrivent à l'école avec un savoir empirique, construit par leur quotidien. Mon travail consiste, comme le précise Gaston Bachelard, à renverser les obstacles : « […] il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne. » (Bachelard, 1938, Rééd. 1977, p. 18).

A travers cette relation d'aide à l'autodidaxie, l'enseignant devient un conseiller, un accompagnateur, un guide, une personne ressource et un enseignant équilibriste. On peut lui donner différents noms plus modernes que celui de pédagogue même si ce dernier correspondait bien à sa fonction première. Quoi qu'il en soit, son principal rôle est d'être un accompagnateur. Dans un premier temps l'accompagnement consiste à aider l'élève à formuler, verbaliser ce qu'il veut faire, apprendre, acquérir ou simplement réussir. Il passera ainsi tout doucement du statut d'élève à celui d'apprenant. J'emploie volontairement le mot doucement car pour certains jeunes, le chemin de la connaissance impliquée est un processus lent. L'accompagnement consiste ensuite à interroger les stratégies cognitives et métacognitives[77] de l'apprenant pour qu'il comprenne ses stratégies d'apprentissage. On apprend des savoirs, des gestes, des manières de communiquer mais on apprend aussi à se connaître, à gérer ses capacités et ses émotions.

Apprendre tout seul est rarement naturel ou inné chez l'élève de SEGPA. De par leurs difficultés, les adultes ont souvent eu à leur égard une réaction de faire à leur place. Ce que je constate alors c'est une posture d'assisté ou le jeune ne sait plus qu'il est important de chercher et d'apprendre par soi-même afin d'assumer pleinement les responsabilités de sa vie. Ils ont tout bonnement oublié qu'il faut apprendre à développer leurs propres idées et être persuadé que l'on est maître de son expérience. Ana, une élève de ma classe de 6° en 2010, est une bonne élève, scolaire et studieuse comme tout enseignant aimerait toujours avoir. Elle n'échappe pourtant pas à mon constat précédent. Le samedi matin 20 novembre 2010, je l'ai emmenée acheter des plantes pour notre projet d'aquarium en classe. Ana avait amené dix euros depuis un moment pour le financement mais personne ne se bougeait pour la suite. En trois mois de discussion, on avait dans la classe l'aquarium, une jolie table fabriquée par les élèves de 3° de l'atelier maçonnerie et le sable. Plusieurs élèves s'étaient proposés d'aller acheter des plantes aquatiques avant de mettre les poissons mais personne n'agissait.

[77] « La métacognition a été traditionnellement définie comme une connaissance générale sur les processus cognitifs et sur leur contrôle conscient. Selon la conception sociocognitive, la métacognition désigne l'évaluation et le contrôle cognitifs de l'activité cognitive de la personne, c'est-à-dire la pensée relative à la pertinence de sa propre pensée. Par le fonctionnement métacognitif, les individus contrôlent leur pensée régulatrice, évaluent son adéquation dans la résolution de problèmes et, si nécessaire, opèrent des ajustements correctifs à leur manière de structurer les problèmes, élaborent des solutions et sélectionnent des stratégies pour les exécuter. » (Bandura, 2003, p. 348).

Ana faisait partie des élèves volontaires mais elle habitait assez loin d'une animalerie. Sa maman n'avait pas le permis voiture et ne voulait pas laisser sa fille prendre toute seule le bus pour cet achat. D'ailleurs, à cette période, Ana ne venait toujours pas toute seule au collège, c'est un taxi qui la prenait chaque matin devant son domicile pour la conduire au collège puis la ramener chez elle, en fin d'après-midi après les cours. Sa maman m'avait précisé, lors d'une réunion quinze jours auparavant, qu'elle était très inquiète pour la sécurité de sa fille. Pour accélérer un peu les choses et avoir des poissons en classe, j'ai proposé à Ana de l'emmener moi-même en voiture si elle voulait et si sa maman était d'accord. Naturellement Ana était ravie et m'avait demandé mon numéro de téléphone. Le soir même, sa maman m'avait appelé pour en savoir plus. Au début, elle était un peu réticente, puis accepta finalement ma proposition.

J'étais curieux de voir un peu le degré d'autonomie d'Ana dans le magasin. J'ai été agréablement surpris de son aisance en ma présence hors du cadre scolaire et dans le magasin. Par contre, à aucun moment, elle ne chercha toute seule à trouver la solution. Les plantes aquatiques étaient devant nous dans divers aquariums et je m'attendais à ce qu'on les regarde pour en sélectionner une. Et bien non, elle alla directement voir un vendeur pour lui demander où étaient les plantes et le prix alors que ce dernier était également affiché suffisamment en vue. Après lui avoir laissé le choix de la plante, elle décida, avec l'argent restant, d'acheter un collier pour son chaton. On passa devant les produits concernés mais Ana, de nouveau, fit appel à une vendeuse pour trouver directement le bon rayon sans chercher par elle-même.

J'aime bien observer les élèves en dehors du cadre traditionnel de la classe. Ici, Ana, très rapidement, a su obtenir ce dont elle avait besoin avec une efficacité assez extraordinaire. Elle n'est pas différente à l'extérieur, elle est toujours cette petite fille très vive qui a du mal à tenir en place. Pour l'achat de la plante, j'attendais tranquillement que le vendeur revienne. Ana n'a pas attendu. Elle est allée de nouveau chercher un vendeur dans un autre rayon pour obtenir la plante. On avait pourtant le temps car j'avais dit à la maman que l'on serait de retour vers midi mais en moins d'une heure, on avait tout acheté, on avait regardé les différents petits animaux et effectué l'aller-retour. Très efficace comme fille. Par contre, elle me semble assez loin d'une posture autodidacte. Elle ne cherche pas par elle-même, elle a fait constamment appel à de tierces personnes, en l'occurrence des vendeurs, pour trouver et obtenir ce dont elle avait besoin.

C'est un fonctionnement similaire que je retrouve en classe. Quand elle n'arrive pas à trouver la solution à un travail scolaire, elle ne cherche pas à franchir la difficulté par elle-même. Aussitôt, elle part en quête de la réponse en demandant aux autres élèves ou à moi-même. Naturellement, lorsque c'est moi, je ne lui donne pas la solution sur un plateau comme le font assez systématiquement les élèves. J'essaie de l'inciter à trouver la solution toute seule, avec mon aide. Ce qu'elle n'apprécie pas forcément. Elle peut à certains moments me rembarrer, retourner à sa place et arrêter de travailler. À l'écouter, c'est de ma faute, c'est trop dur. Si je ne lui donne pas la solution, elle me le reproche. Elle me rappelle que je suis là pour l'aider. Mais l'aide que je lui apporte, ne lui convient pas car elle ne veut pas faire l'effort de chercher par elle-même.

Le milieu familial dans lequel elle vit ne semble guère stimulant et ses parents paraissent peu intéressés par sa scolarité. Lorsque je suis revenu vers midi pour déposer Ana chez elle, ses parents, son oncle et sa tante qui étaient également présents ne m'ont même pas questionné sur la sortie ou encore sur son travail scolaire. J'ai essayé d'aborder ce point en leur précisant que vendredi c'était le conseil de classe puis qu'il y aurait une réunion avec les parents début décembre pour discuter de la scolarité et donner en mains propres le bulletin du premier semestre mais rien à faire, aucun commentaire, aucun intérêt pour le travail scolaire d'Ana. Avoir à son domicile le professeur principal de leur fille qui l'a 14 heures par semaine et ne pas poser une seule question sur sa scolarité. Incroyable ! Et il y a encore trois autres enfants plus jeunes qu'Ana dans l'appartement. Comment chercher à développer l'autodidaxie à l'école alors que les parents ne sont pas du tout dans ce registre-là ? Que représentent quatorze heures par semaine avec M. Ducrot, le seul enseignant un peu farfelu qui veut transformer les élèves en apprenants à vie ?

L'enseignant remplit plusieurs rôles. Il est le concepteur du dispositif initial et des outils pédagogiques. Il aide les élèves, les guide, les soutient… Cela demande une certaine attitude de sa part et de la part de l'élève. L'attitude de l'enseignant est primordiale pour donner confiance au jeune, le solliciter, l'aider, l'encourager, l'orienter éventuellement vers d'autres ressources. Il l'accompagne mais ne fait pas à sa place. Si je prends l'exemple de l'informatique ou du CDI, en quoi consiste mon accompagnement quand les élèves font une recherche libre ? Au départ c'est simplement trouver un sujet de recherche qui les intéresse suffisamment car d'emblée rien ne semble les mobiliser. Puis, je les aide à formuler clairement les questions qu'ils souhaitent aborder sur le sujet. Dans l'exemple des volcans, il ne vient pas à l'idée des élèves de se demander comment se forme un volcan, de connaître les différentes répartitions car les volcans sous-marins sont inconnus, ou encore de se demander si tous les volcans sont identiques. On peut ensuite approfondir un peu le sujet en abordant les différents types de volcans, le métier de vulcanologue ou encore étudier quelques éruptions célèbres.

Si je laisse les élèves conduire seuls leur recherche, le résultat est trop souvent pauvre et l'on n'y apprend rien de plus que ce que sait déjà l'élève sur le sujet. Ensuite, il faut apprendre à chercher l'information, l'évaluer, se l'approprier. On est ici dans une éducation aux médias. Il faut apprendre à s'informer. C'est un savoir fondamental dans notre société moderne. À la fin, il va falloir apprendre à produire l'information pour la communiquer aux autres, sous la forme souhaitée. On peut choisir le traditionnel exposé papier, la présentation orale ou le diaporama. L'information ainsi délivrée n'est pas le savoir. « L'information, si elle est bien transmise et comprise, apporte l'intelligibilité, première condition nécessaire mais non suffisante à la compréhension. » (Morin, 1999, Réed. 2000, p. 104). Pour que l'information devienne un véritable savoir, l'apprenant doit se livrer à un travail de transformation ou de construction individuelle.

L'accompagnement est nécessaire. Sans cela, les élèves abandonnent très rapidement. Novembre 2011, les sixièmes sont d'accord pour une sortie au muséum d'histoire naturelle de Genève, projet à l'initiative de Léa et Cathy. Naturellement pour financer la sortie, il fallait trouver un moyen et le principe d'une tombola fut retenu. Maryline s'était occupée de la conception des billets et avait expliqué à la classe ce qu'il fallait faire. Au bout de plusieurs semaines, quelques élèves seulement avaient vendu les billets. Pire, on n'avait aucun lot. Personne ne s'était déplacé pour aller en demander dans les magasins. Je pourrais très bien me dire, après tout c'est leur projet et ils n'ont qu'à s'autogérer ! Il me semble néanmoins judicieux d'intervenir ponctuellement pour leur rappeler leur engagement et les relancer sur le projet. Je ne veux pas créer une dépendance particulière, j'essaie d'être toujours dans le juste dosage. Là, mes quelques rappels furent suffisants pour qu'un petit groupe d'élèves s'investisse plus particulièrement. Ils trouvèrent des lots en faisant ensemble les magasins d'Annecy les mercredi et samedi. On put ainsi commencer le tirage au sort des gagnants. Ce qui entraîna les autres membres du groupe et fit un peu effet boule de neige. Les autres élèves commencèrent à vendre des tickets et à collecter des lots.

Les exemples précédents tendent tous à démontrer la nécessité d'un accompagnement à l'autodidaxie. La première étape consisterait à susciter le désir d'apprendre. L'enseignant peut partir des premières envies des apprenants et proposer également des idées de projets. Dans une seconde étape, l'accompagnement consiste à donner une méthodologie d'auto-apprentissage. Cette absence de méthode et la tendance à l'encyclopédisme ont souvent été

reprochées aux autodidactes. N'ayant pas ou peu fréquenté l'école, l'aspect méthodologique leur faisait défaut, tout comme il fait défaut aux élèves de SEGPA qui eux fréquentent l'école mais en ont une expérience souvent négative.

On retrouve dans la littérature consacrée aux autodidactes ces points particuliers. L'absence de méthode se retrouve chez Martin Eden du roman de Jack London. Le personnage principal, un simple marin, cherche à se cultiver suffisamment par amour d'une jeune bourgeoise. Pour cela il se rend régulièrement à la bibliothèque et y passe de longues heures. « Mais tout ce qu'il lisait ne servait qu'à aiguiser son inquiétude. À chaque page qu'il déchiffrait, il avait l'impression de n'ouvrir qu'un étroit judas sur le royaume de la science, et sa fringale, au lieu de diminuer, croissait sans cesse. En outre, il ignorait par quel bout commencer et découvrait à chaque instant son manque de préparation. » (London, 1908, Réed. 1972, p. 45).

Malgré le désir de culture, les efforts inlassables, la pensée est souvent anarchique. L'autodidacte a tendance à aller en tous sens. L'absence de méthode conduit indubitablement l'autodidacte à l'encyclopédisme. Bénigno Cacérès, à travers les nombreux témoignages d'autodidactes écrivains le constate facilement : « Par quel bout commencer ? L'autodidacte se sent perdu. Quelle est l'étude, la connaissance la plus importante, la plus utile ? Où est l'essentiel ? Il s'aventure sans guide dans un domaine dont il ne connaît même pas l'entrée. Quelles secrètes pensées et quelles appréhensions le hantent quand, pour la première fois, il vient demander un livre dans une bibliothèque publique ? Quel lien va-t-il établir entre sa vie de tous les jours et les livres ? Le désarroi et le doute s'emparent de lui. Alors, il se met à lire tout ce qui lui tombe sous la main. » (Cacérès, 1960, p. 11).

Cette tendance à l'encyclopédisme se retrouve dans le roman, *La nausée*. Le philosophe Jean-Paul Sartre en donne un exemple significatif et caricatural, à travers les personnages de Roquentin et d'Ogier, surnommé l'Autodidacte. Les deux personnages se voient régulièrement à la bibliothèque : « Sur le même rayon il [l'Autodidacte] vient de prendre un autre volume, dont je déchiffre le titre à l'envers : *La Flèche de Caudebec*, chronique normande, par Mlle Julie Lavergne. Les lectures de l'Autodidacte me déconcertent toujours.
Tout d'un coup les noms des derniers auteurs dont il a consulté les ouvrages me reviennent à la mémoire : Lambert, Langlois, Larbalétrier, Lastex, Lavergne. C'est une illumination ; j'ai compris la méthode de l'Autodidacte : il s'instruit dans l'ordre alphabétique.
Je le contemple avec une espèce d'admiration. Quelle volonté ne lui faut-il pas, pour réaliser lentement, obstinément un plan de si vaste envergure ? Un jour, il y a sept ans (il m'a dit qu'il étudiait depuis sept ans) il est entré en grande pompe dans cette salle. Il a parcouru du regard les innombrables livres qui tapissent les murs et il a dû dire, à peu près comme Rastignac : « À nous deux, Science humaine. » Puis il est allé prendre le premier livre du premier rayon d'extrême droite ; il l'a ouvert à la première page, avec un sentiment de respect et d'effroi joint à une décision inébranlable. Il en est aujourd'hui à L. K après J, L après K. Il est passé brutalement de l'étude des coléoptères à celle de la théorie des quanta, d'un ouvrage sur Tamerlan à un pamphlet catholique contre le darwinisme : pas un instant il ne s'est

déconcerté. Il a tout lu ; il a emmagasiné dans sa tête la moitié de ce qu'on sait sur la parthénogenèse, la moitié des arguments contre la vivisection. Derrière lui, devant lui, il y a un univers. Et le jour approche où il se dira, en fermant le dernier volume du dernier rayon d'extrême gauche : « Et maintenant ? » » (Sartre, 1938, Réed. 2011, pp. 51-52).

Le roman de Sartre eut beaucoup de succès lors de sa sortie en 1938. Un tel roman en aurait sûrement moins aujourd'hui car un autodidacte qui apprend par ordre alphabétique serait tout bonnement impossible à concevoir. La quantité d'information augmentant sans cesse, le savoir est devenu beaucoup trop vaste pour tenter de l'appréhender en une seule vie. Le temps d'étudier un seul sujet, les connaissances sont déjà dépassées. Et puis à l'heure d'Internet, le savoir livresque est plutôt en perte de vitesse. Cependant je retrouve à travers ce roman, les caractéristiques des élèves de SEGPA à vouloir prendre toute l'information lors d'une recherche sur Internet et à commencer sans aucun plan préétabli. Du coup, ils partent dans toutes les directions en oubliant parfois l'objet de leur recherche. C'est pour cela que de temps à autre, on repart avec une feuille de papier et un crayon avant de commencer quoi que ce soit en salle informatique. Il faut prendre ce temps de réflexion pour savoir vraiment ce que l'on désire chercher avant toute recherche au risque de se noyer sous le flot d'informations. C'est aspect méthodologique est important dans l'accompagnement.

L'accompagnement est primordial avec nos élèves en difficulté. L'enseignant doit apporter un accompagnement spécifique, voire individuel. En quoi les compétences de *l'enseignant autogestionnaire* se distinguent-elles de l'enseignant classique ? En quoi mon implication a des effets sur l'engagement ou le non engagement de mes élèves ? Pour répondre à ces questions et résumer mon rôle dans l'accompagnement à l'autodidaxie, je peux lister en vrac les points suivants :

- La forme collective est privilégiée. Chacun peut apporter une aide à une autre personne. On favorise ainsi le travail coopératif et les savoirs sont partagés. Ce n'est plus l'enseignant qui a le monopole du savoir. Même si ce dernier en sait plus que les élèves. L'enseignant met ses compétences au service du groupe pour développer leur autonomie.
- Le travail est centré essentiellement sur l'apprenant et non plus sur le savoir ou l'enseignant. La relation pédagogique prend ici toute son importance.
- Le rôle traditionnel de l'enseignant évolue. L'image classique de l'enseignant qui transmet des savoirs ou encore des connaissances est persistante mais erronée. « Les apports de la psychologie constructivistes, de J. Piaget à L. Vygotsky, […] ont permis d'établir que le savoir ne se transmet pas, mais qu'il se construit. Et que l'acteur principal de cette construction est l'apprenant lui-même, aidé des ressources de la médiation pédagogique et du milieu social. » (Carré, Moisan & Poisson, 1997, Réed. 2002, p. 28). Personnellement, je préfère dire que je transmets une information ou des informations.
- L'enseignant est un accompagnateur vers les apprentissages. Il devient un *méthodologue*. « Le conseil en méthodologie, ce n'est pas répondre à une interpellation directe touchant à la méthode, car rares sont les apprenants qui formulent spontanément ce genre de demande. Cela consiste plutôt à aider la personne

à déceler ce qui, dans le problème posé, la plupart du temps lié à l'une ou l'autre des disciplines étudiées, tient à un manque de méthode (mauvaise lecture de l'énoncé, mélange entre la question et les données du problème, prise de notes défectueuse, classement de document inadapté…), de manière à lui proposer des moyens individuels d'y répondre et lui suggérer des remédiations possibles. » (Carré & Tétart, 2003, p. 113).

- L'enseignant relance régulièrement l'appétence des jeunes car ils ont du mal à s'engager sur du long terme. Leur soif de savoir ou tout simplement d'action s'émousse très vite et encore plus rapidement quand ils n'obtiennent pas un résultat quasi immédiat.
- On parle souvent du respect des rythmes d'apprentissage. Je pense qu'il faut quand même relativiser cette assertion. Respecter le rythme d'apprentissage de chacun n'est pas forcément de bon augure pour tous les élèves car certains en profitent pour en faire encore moins.
- L'enseignant doit apprendre « à se décentrer et à ne plus être celui qui parle, mais celui qui est à l'écoute […]. » (Bardot & Camatarri, 1999, p. 217). Tout ne passe plus par l'enseignant, « il n'est plus le centre ou le point focal de tous les échanges. » (Bruno & Grosjean, 1999, pp. 110-111).

La relation pédagogique

On peut avoir de très bonnes techniques et d'excellents outils mais ce n'est pas pour autant que les apprenants vont entrer systématiquement et aisément dans une posture autodidacte. Enseigner est d'abord une affaire de relation et de rencontre entre deux êtres. Beaucoup de choses se jouent dans une rencontre, parfois exceptionnelle. Certains autodidactes ont eu un très beau parcours et à la base, on constate que tout est parti d'une rencontre.[78] On retrouve facilement dans des biographies l'importance de cet aspect relationnel entre le maître et le disciple. C. F. Poliak donne l'exemple d'une jeune femme : « L'idée de reprendre des études, c'était déjà ancien : j'étais restée un peu sur ma faim. Parce que je me suis retrouvée avec un prof en comptabilité qui m'a bien soutenue, qui a eu vachement confiance en moi, alors qu'avant on ne m'avait jamais soutenue, on m'avait plutôt enfoncée […]. » (Poliak, 1992, p. 106).

Les exemples, comme le précédent, sont nombreux. On apprécie une matière quand l'enseignant est excellent, qu'il sait transmettre sa passion avec tact et établir une bonne relation pédagogique avec ses élèves. Pour définir la relation pédagogique, on peut dire qu'elle est un « ensemble de phénomènes d'échanges, d'influence réciproque, d'action et de réactions entre enseignants et enseignés. R. Hess et G. Weigand, 1994, décrivent la relation pédagogique comme une interaction sociale s'inscrivant dans la relation adulte/jeunes, dans un contexte institutionnel déterminé. Le concept de relation pédagogique implique la confiance entre l'adulte et le jeune. C'est une condition importante pour la réussite du

[78] On peut lire à ce sujet les effets d'une telle rencontre de Joffre Dumazedier avec son instituteur et plus tard avec Henri Wallon et Georges Friedman (Le Meur, 2005, p. 154).

processus éducatif. La relation pédagogique est un rapport d'interaction où des phénomènes tels que la sympathie et l'antipathie échappent en partie à la rationalité. La situation éducative scolaire étant asymétrique, la relation ne se comprend que dans un jeu de rôles où interfèrent des institutions comme l'école ou la famille. » (Danvers, 1992, Rééd. 2003, pp. 494-495).

Les relations entre professeurs et jeunes déterminent et influencent les apprentissages. La relation pédagogique ne se limite pas au seul plan cognitif. Elle est avant tout une rencontre ou un rapport entre deux êtres. Cette relation humaine demande une posture relationnelle spécifique. On ne peut réduire la relation pédagogique « en pure diffusion du savoir sans la moindre considération pour les personnes destinées à le recevoir. » (Gayet, 2007, p. 95). La relation pédagogique commence par une dimension affective. Ensuite, et seulement ensuite, les savoirs peuvent se mettre en place. La dimension affective des apprentissages est à prendre en considération même si certains pensent que l'école est un lieu d'apprentissage trop sérieux pour tenir compte des sentiments. L'implication de l'apprenant dans les savoirs sera d'autant plus grande que la relation pédagogique sera établie et positive.

On ne peut se lancer dans une pédagogie autogestionnaire, escompter des auto-apprenants et être un enseignant directif. Il y aurait incompatibilité. Dans ce type de pédagogie, où une large place est laissée aux apprenants, la nature de la relation pédagogique se trouve modifiée par rapport à une situation d'enseignement traditionnel. La relation classique enseignant/enseignés tend à disparaître au profit de rapports plus chaleureux, plus humains et donc plus proches. Naturellement, cette nouvelle posture soulève un autre enjeu. Elle implique un changement important de la relation pédagogique. L'enseignant doit être capable de gérer ce rapprochement beaucoup moins hiérarchique. Dans ce type de rapport, les jeunes se confient plus facilement et cela me permet de mieux comprendre certaines situations parfois dramatiques que nos élèves peuvent vivre. Cela ne les excuse pas mais permet d'être plus tolérant et de comprendre pourquoi certains jours, tel élève n'est pas disponible pour les apprentissages. Il vit un autre moment que le reste de la classe. Il est encore dans ce qui le préoccupe.

Ce matin 4 novembre 2011, je devais emmener la classe de 5° K au parc des Glaisins, à 20 minutes de marche du collège pour le cross annuel. Tout le long du chemin, Ana me confiait ce qu'elle vivait actuellement dans sa famille : sa maman qui voulait se séparer de son mari, le beau-père d'Ana ; les parents qui ne se parlaient plus que par SMS et qui feignaient de s'ignorer dans l'appartement commun ; la maman qui n'ayant personne à qui se confier, racontait tout à Ana et elles dormaient toutes les deux dans un tout petit lit. Ana me racontait également la situation financière car son beau-père avait pris tout l'argent du compte commun. Ce même beau-père qui allait raconter au père d'Ana, qui habite en Suisse, quelques mensonges comme quoi sa mère ne s'occupait pas de sa fille correctement et la maltraitait. Du coup son père veut qu'Ana aille vivre en Suisse avec lui mais elle ne veut pas car elle vit avec sa mère depuis qu'elle est petite…

Cette pédagogie de proximité se caractérise par de l'écoute, de la bienveillance et de la congruence. Ce qui permet à chacun de s'ouvrir et se livrer si besoin. Un rapport de confiance s'établit d'autant plus quand on a les élèves plusieurs années de suite. Cette démarche qui induit un effet relationnel plus intime suppose que l'enseignant soit capable de prendre en compte l'importance de ce rapport individuel et se montrer disponible. Il suffit de trouver la

bonne distance. Si l'enseignant veut conserver une grande distance pédagogique entre lui et les jeunes, je lui déconseille fortement cette approche pédagogique qui lui demandera un vrai engagement personnel.

Dans un enseignement traditionnel, on apprend aux élèves à avoir besoin d'un enseignant. Je le constate chaque année avec les nouveaux élèves qui arrivent en SEGPA en septembre ou en cours d'année. Ce lundi 17 janvier 2011, deux nouvelles élèves sont arrivées en 6°. Elles m'appellent constamment et me sollicitent sans arrêt. Il me faudrait être à chaque instant à côté d'elles. Contrairement à l'enseignement traditionnel, je leur apprends à se passer de moi. Cela prendra plus ou moins de temps en fonction du degré d'autonomie de chacun mais cette pédagogie entraîne un changement dans la relation. De nouveaux rapports résultent de cette pédagogie entre apprenants et entre apprenants et enseignants. Ce changement conduit progressivement vers plus d'indépendance, d'autonomie et vers plus de parité.

Je suis convaincu que le climat d'apprentissage influe directement sur le développement d'une posture autodidacte. La réciprocité est également vraie : le développement d'une posture autodidacte en classe influe sur le climat d'apprentissage et les relations. Il est important d'établir, comme le préconisait déjà Carl R. Rogers (1976), un certain climat favorable et facilitant dans lequel chacun peut trouver son compte, développer son propre potentiel et définir lui-même ses orientations.

La dimension affective

« On ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux. »
(Saint-Exupéry, 1943, Réed. 1993, p. 97).

La dimension affective est une composante de la relation pédagogique et me paraît indispensable à mettre en place. Souvent, j'entends dire par les collègues ou par le principal du collège que les jeunes de SEGPA, plus que les autres, sont en demande d'affection. Ils aiment la relation avec l'enseignant et on peut se servir de ce besoin pour enclencher les apprentissages. « Il y a une relation étroite entre l'intelligence et l'affectivité : la faculté de raisonner peut être diminuée, voire détruite, par un déficit d'émotion. » (Morin, 1999, Réed. 2000, p. 19). Qui n'a pas aimé un jour les mathématiques parce qu'il vouait une admiration pour l'enseignant. Et l'année suivante retomber dans un ennui profond car un nouvel enseignant remplaçait celui que l'on aimait bien. « Le souvenir d'une matière, lorsqu'il est mentionné, n'est jamais dissocié de la personnalité de l'enseignant. » (Dominicé, 1994, p. 9). Je me rappelle très bien de mon professeur d'histoire lorsque j'étais en cinquième. Je garde un très bon souvenir de cette année-là alors que cette matière ne m'intéressait pas spécialement. Cet enseignant avait su créer un contact particulier avec nous de par sa façon d'être et de par sa pédagogie active et attrayante. « L'affection de l'enseignant pour ses élèves est indispensable à l'amorce de la réaction, pour employer un vocabulaire de chimie ou de physique nucléaire. L'enfant écoute et répond pour plaire à l'aimable enseignant. Il y a là une douce et salutaire confusion entre l'amour de la matière enseignée et l'amour que l'on voue à celui qui l'enseigne. » (Paulhac, 2002, p. 130).

Trop souvent, les enseignants cherchent à transmettre un savoir sans chercher à connaître l'élève. « Connaître ses élèves, c'est apprendre à les aimer. […] Le travail pédagogique, c'est d'abord séduire, ensuite conduire puis déconstruire la conduite dans la perspective visant à rendre l'autre sujet. » (Delory-Momberger & Hess, 2001, p. 102). Je peux affirmer, sans vanité particulière, que la majorité des élèves aiment venir à mes cours. Lorsque des parents me disent régulièrement, lors des réunions parents/professeurs, que leur enfant prend plaisir à venir cette année à l'école et se prépare rapidement chaque matin pour être en avance, je suis content. Cela me fait grandement plaisir. Tout comme je suis ravi de constater que le taux d'absentéisme à mes cours est moins élevé qu'ailleurs. Et si l'élève est absent en début de matinée, je le vois souvent venir par la suite, quand il a cours avec moi. « C'est rarement l'enseignant en tant que tel que les élèves aiment ou détestent, mais l'atmosphère qu'il installe ou contribue à installer. » (Bourgeois & Chapelle, 2006, p. 165). Lorsque des élèves n'ont pas cours avec un autre professeur, au lieu d'aller en études ou au CDI, ils viennent me demander s'ils peuvent venir avec la classe que j'ai à ce moment-là. Je suis parfois obligé de refuser des élèves car je n'ai pas assez de chaises et de tables dans ma classe pour accueillir tout le monde.

Plusieurs enquêtes montrent que les élèves accordent une très grande part à la sympathie de l'enseignant bien avant son savoir. Les études de M. Gilly (1980) vont dans le même sens. Il va s'intéresser aux représentations entre enseignants et élèves. En interrogeant des élèves, « lui aussi met à jour les qualités recherchées par les élèves. La tendance générale semble indéniable : l'affectif et le relationnel sont dominants. Les élèves veulent des maîtres ayant un rayonnement affectif, doux, sachant tenir compte de chacun, favoriser, valoriser. » (Houssaye, 2001, p. 54).

On retrouve cette dimension entre l'autodidacte Bénigno Cacérès et Joffre Dumazedier. « Ce lien affectif entre les deux hommes aura favorisé pour le moins chez l'autodidacte son désir d'apprendre et sans que celui-ci perde le caractère propre de sa personnalité. » (Le Meur, 2005, p. 43). En janvier 2012, le directeur de la SEGPA et une responsable vinrent me solliciter pour que je prenne en charge une élève, Océane, en rupture scolaire depuis longtemps. Étant disponible une heure chaque vendredi à partir de 13h00, on me proposa un suivi individuel de cette élève. Je devais estimer son niveau scolaire pour savoir si elle pouvait intégrer la SEGPA l'année suivante et commencer à faire une remédiation.

Vendredi 13 janvier 2012

Première séance avec Océane, une élève qui n'est plus scolarisée depuis 2 ans ½ pour cause de phobie scolaire. Elle viendra au collège deux heures par semaine : une heure le vendredi avec moi, en tête à tête et une heure le lundi avec ma collègue Stéphanie, en classe entière. Elle suivra la classe de 5° J en SVT car c'est une matière qu'elle aime bien. Le reste du temps elle sera chez elle ou à l'hôpital, en séance de thérapie. Hier, le principal avait interrompu mon Conseil hebdomadaire, avec les sixièmes pour me présenter Océane et sa maman. Une petite présentation brève qui m'a permis de faire rapidement connaissance avec Océane.

A 13h, je suis allé chercher Océane à l'accueil, lieu convenu du rendez-vous. Elle n'était pas là. En posant la question à Christine, l'agent chargé de l'accueil, elle me répondit qu'il y a bien une fille qui avait laissé son cartable mais elle était partie avec d'autres élèves pour visiter les environs. Je l'ai retrouvée effectivement un peu plus loin, devant l'infirmerie, avec quelques filles qui l'avaient prise en charge au restaurant scolaire puisqu'Océane arrive vers 12h30 au collège pour prendre son déjeuner. J'avais déjà oublié les traits de son visage, plutôt masculins. J'en profitais

pour continuer à lui faire la visite de l'établissement. Il me semble important de connaître l'espace et l'environnement de travail. Cela contribue à établir un contact avant d'aborder les savoirs. J'ai remercié le petit groupe de filles pour leur gentillesse et disponibilité puis j'ai continué la visite avec Océane. On a ainsi passé en revue ce qu'elle n'avait pas encore visité. On a vu les salles informatiques et les ateliers. Je pensais finir la visite par le CDI et commencer là, tout doucement, un travail un peu plus scolaire. Je voulais estimer son niveau en lecture. Je pensais lui faire choisir un livre et l'entendre lire pour me faire une idée concrète mais à la vue du nombre d'élèves présents au CDI, à travers les vitres du bâtiment, elle a refusé d'y aller, prétextant qu'il y avait trop de monde. Je n'ai pas insisté. La foule semblait effrayer Océane. On est donc allé en classe pour évaluer son niveau de lecture. Je lui ai passé *Histoire comme ça* de Rudyard Kipling que nous avons étudié précédemment en classe avec les 6°. Elle lit couramment même si elle bute encore sur quelques mots difficiles. Par contre elle a tout de suite précisé qu'elle ne comprenait rien. Après une nouvelle lecture silencieuse, c'était le même constat et je sentais un certain ennui de sa part. J'ai donc changé de stratégie

Je suis plutôt parti de ses envies : qu'aimerais-tu apprendre ? Un peu déroutée par cette question inhabituelle et en lui montrant ce que les sixièmes avaient pu réaliser comme la maquette de volcan, elle me dit qu'elle aime bien écrire des textes mais qu'elle fait plein de fautes. Je lui ai donc proposé de venir vendredi avec un texte et qu'on le regarderait ensemble. On pourra aussi si elle le souhaite le saisir sur l'ordinateur et le mettre sur le site du collège. Elle me dit également qu'elle aime bien les animaux et en particulier les cochons d'Inde. Je lui suggère que l'on pourrait peut-être faire un exposé sur cet animal. En maths, je lui ai montré ce que l'on faisait actuellement : des reproductions de figures géométriques. Je lui ai passé un livre afin qu'elle regarde tous les dessins et qu'elle en choisisse un si elle le trouvait beau. Elle prit le dessin n° 27 du tome 2. Ainsi, on avait largement de quoi travailler vendredi prochain.

A la fin de l'heure, je lui ai demandé ce qu'elle pensait de sa première journée. Elle était enchantée et me demanda si elle pouvait venir plus longtemps en cours. Je lui ai proposé de rester éventuellement par la suite chaque vendredi après-midi car j'ai une heure d'aide spécifique avec quelques élèves des classes de 5° et 6°. En petit comité restreint, elle devrait être moins effrayée. Mais attendons déjà ce que cela donne avec le cours de ma collègue en classe entière, lundi prochain.

Il me reste à creuser un peu plus précisément son histoire de vie car sa phobie scolaire n'est pas claire. D'après elle, ce sont les autres élèves qui se moquaient d'elle dans son ancien collège. Elle me dit également qu'elle était en 5° donc ce délai de 2 ans ½ sans aller en cours ne colle pas trop.

Vendredi 3 février 2012

Tout se passe bien avec Océane. Elle s'investit pleinement dans le travail. Son niveau scolaire correspond à celui de nos bons élèves de 5°. Elle est meilleure en français qu'en maths. Je passe donc plus de temps avec elle sur cette dernière matière. Avec ma collègue tout se passe bien. Il n'y a pas de problème avec les autres élèves mais elle reste à part, elle n'a pas de copine. J'aurais préféré qu'elle vienne une heure avec les 5° K comme cela j'aurais pu la retrouver en classe entière mais les 5° J, plus nombreux, 14 au lieu de 9, sont plus sympas et le directeur a donc préféré ce choix.

Vendredi 23 mars 2012

Pendant trois semaines, Océane n'est pas venue. À son retour elle me dira qu'elle n'était pas bien et ne pouvait donc pas venir. Elle passe par des phases dépressives et reste alors à l'hôpital. Par contre, à l'hôpital, elle ne suit pas de cours. Elle a des activités avec d'autres jeunes. On a fini son exposé sur le cochon d'inde. Elle est satisfaite de son travail. Elle n'est pas très expansive et ne sourit pas beaucoup. Elle est plutôt anxieuse et attend beaucoup mon approbation et mes encouragements. Elle a besoin qu'on la rassure et veut connaître son niveau par rapport aux autres élèves.

Vendredi 6 avril 2012

Océane a souhaité venir plus souvent. Par facilité, je lui propose de venir deux heures le vendredi, de 12h30 à 14h30. Elle venait déjà à cette heure-là mais elle ne mangeait plus le midi au collège depuis très longtemps. Elle et sa maman sont d'accord. La relation est plus sereine et Océane est moins sur ses gardes, elle est plus détendue. Par contre son parcours scolaire est très fragmentaire. Elle ne s'en rappelle plus trop. Elle était inscrite en classe de 6° puis 5° mais elle n'y allait pas souvent. C'est à peu près tout ce dont elle se souvient. À la fin de l'heure, elle est un peu fatiguée. On fera un jeu pour se détendre : Abalone.

Vendredi 11 mai 2012

Océane est venue mais m'annonce qu'elle n'est pas bien. Elle souhaite rester une seule heure. Je n'y vois aucun problème. Cela la rassure. On ne travaillera pas beaucoup. Elle se pose beaucoup de questions sur maints sujets et on discutera beaucoup. Ce sont surtout des questions existentielles qui la traversent. Elle s'interroge sur le pourquoi on est sur terre, la mort, la réincarnation, les extra-terrestres… Au final, elle n'a pas vu le temps passer et elle est restée les deux heures.

Sa mère souhaite faire le point avec les enseignants pour savoir ce qui va se passer l'année prochaine et comment l'intégrer en SEGPA, ce qui est son souhait. Avant de partir, on ira voir Serge, le directeur, qui lui expliquera les démarches à suivre. Elle est contente car dans son ancien collège, c'était beaucoup moins cool. Je suis sûr qu'elle fera une excellente scolarité chez nous si elle tombe sur des professeurs attentifs, ce qui n'est pas toujours le cas. Elle devrait aller en 4° et jusqu'à présent, je n'ai jamais eu ces classes-là. Je n'aime pas commencer un travail particulier et ne pas pouvoir suivre les élèves par la suite. Je remarque qu'en général, cela se passe très bien avec moi et qu'ensuite, certains élèves posent des problèmes avec d'autres enseignants quand je ne les ai plus.

Finalement, l'année suivante, Océane n'est pas venue en SEGPA. Elle a déménagé dans un autre département et on n'a plus jamais eu de nouvelles…

Le groupe

L'accompagnement à l'autodidaxie ne se limite pas à la seule relation duelle entre l'enseignant et l'apprenant. La dimension collective est importante pour apprendre. On apprend seul mais pas tout seul, on apprend grâce aux autres. L'autodidaxie est un processus qui s'inscrit davantage dans un réseau collectif. N. A. Tremblay utilise le concept de *réseautage* (Tremblay, 2003, p. 162). L'autodidaxie exige d'être capable d'apprendre en interaction. C'est pour l'auteur une compétence clé à développer.

Le groupe-classe constitue un premier réseau de relations qui met chacun en rapport avec tous les autres et les pairs peuvent, à leur tour, devenir des accompagnateurs à l'autodidaxie. On entre dans ce qu'on appelait autrefois l'enseignement mutuel. Le rôle des uns et des autres s'intervertit dans ce type de pédagogie. Chacun est tantôt apprenant et tantôt formateur. Jean-Marie Labelle (2000) parle ainsi de *réciprocité éducatrice*. « Cela signifie que les différents partenaires de la relation éducative, en gardant leurs différences, apprennent les uns des autres en enseignant les uns aux autres. » (Labelle, 2000, p. 78). Le professeur n'échappe pas à cette fluctuation des rôles, il apprend tout autant des élèves. À la rentrée 2012, avec les 5°, j'avais montré à la classe un diaporama réalisé avec le logiciel PowerPoint. Le projet de chacun consistait ensuite, seul ou en groupe, à réaliser un diaporama sur le sujet de leur choix. Un élève, Alija, m'a montré comment convertir une musique trouvée sur le site Youtube en un fichier mp3, ce qui permettait ensuite d'insérer cette musique dans le diaporama. Depuis j'utilise ce qu'il m'a appris pour me constituer une bibliothèque musicale personnelle, ce qui est très pratique.

On a généralement 12 élèves en moyenne dans nos classes de SEGPA. Selon les années, j'ai connu des classes à 9 et une fois à 17, alors que les textes préconisent de ne pas dépasser 16 élèves par classe. On est ici parfaitement dans ce qu'Anzieu et Martin appellent un groupe restreint : « De 6 à 13 personnes, il y a constitution de groupes restreints, pourvus généralement d'un objectif et permettant aux participants des relations explicites entre eux et des perceptions réciproques ; ils sont partiellement ou totalement consacrés à la réunion-discussion. » (Anzieu & Martin, 1968, Réed. 1994, p. 44). Le groupe restreint permet de

multiples échanges entre les participants. Cela est d'autant plus facile que les tables de la classe sont disposées en U. Les échanges sont certes plus nombreux mais pas forcément plus riches.

Anzieu et Martin précisent que de tels groupes présentent certaines caractéristiques : « relations affectives pouvant devenir intenses entre les membres (sympathies, antipathies, etc.) et constituer des sous-groupes d'affinités ». (Anzieu & Martin, ibid., p. 37). Parfois ces relations affectives sont tellement intenses qu'elles virent à l'agressivité. Pour éviter l'émergence d'un maximum d'agressivité et les conflits internes, je privilégie le travail en binôme, plus riche et plus productif. On travaille rarement en grand groupe. On se retrouve dans cette configuration à certains moments comme lors des Conseils, des « Quoi de neuf ? » ou lorsque l'on n'est pas dans un dispositif autogestionnaire mais plutôt dans une pédagogie traditionnelle de type frontale.

Le groupe est porteur d'un certain capital d'informations et de savoirs pouvant être échangés et mutualisés. On parle alors d'un apprentissage collaboratif. On apprend beaucoup grâce aux autres, chacun peut enseigner aux autres. Les dispositifs décrits précédemment ont laissé une large place à ce type d'apprentissage. Cependant travailler avec un pair n'est pas si évident que cela. Même en binôme, je constate souvent que les deux élèves ne travaillent pas forcément ensemble mais chacun leur tour. Ce qui est encore une bonne configuration car pour de nombreux élèves, le travail en groupe a une signification plus reposante : tu travailles et pendant ce temps je ne fais rien ou je discute. Le travail en groupe est alors synonyme de travail bruyant. Il est difficile de bousculer les habitudes des élèves. Ils arrivent en SEGPA avec une certaine routine qui est délicate à remettre en cause et à changer. Le travail en groupe devant favoriser d'un côté la posture autodidacte. Chaque membre du groupe étant une ressource potentielle sur laquelle s'appuyer. D'un autre côté, cette forme de travail repose souvent sur la notion de compétence. Dans chaque groupe, il y a toujours une personne qui sait plus de choses que les autres et c'est souvent cette personne qui devra fournir un travail plus conséquent. Le travail en groupe met en avant le rôle de l'expert sur lequel on va s'appuyer sans cesse.

La difficulté première du travail collaboratif en petits groupes est de pouvoir fonctionner sans conflit, ce qui n'est pas chose aisée en SEGPA. Les disputes sont monnaie courante. L'autre souci rencontré fréquemment est dans la qualité de l'aide apportée par un pair. Le plus souvent, il n'y a pas beaucoup d'explications, on donne la réponse de suite ou on donne une explication succincte sans chercher à savoir si l'autre a compris. Puisque je fais partie du groupe, je suis souvent obligé de reprendre une explication déjà donnée par un autre élève ou d'écouter l'explication qui est donnée à ce moment-là pour la compléter et l'enrichir. Il y a des signes extérieurs qui me montrent très rapidement si la personne a ou non compris. Les élèves n'ont pas forcément ce ressenti. En laissant la liberté de pouvoir travailler à plusieurs, je remarque que les autodidactes préfèrent travailler seuls mais qu'ils n'hésitent pas à aller aider les autres. Ce compagnonnage est tantôt profitable tantôt source de désillusion.

La coévaluation

L'évaluation est trop souvent synonyme de notation mais la note ne reflète pas tout, elle ne peut tout dire. Elle a trop tendance à mobiliser l'élève dans la recherche d'une bonne note ou de la moyenne sans plus. « À la fois carotte et bâton, elle institue un rapport de domination entre l'enseignant et l'élève. » (Chartrain & Hubert, 2000, p. 107). À travers l'évaluation, on cherche avant tout à vérifier si le savoir est acquis. Il existe cependant d'autres moyens d'évaluer cela. Lors de mes études à Lille pour préparer mon DUT « Animation sociale et socio-culturelle », on n'avait pas de notes. Les enseignants nous mettaient une appréciation sous forme d'un commentaire.

L'institution me demande de noter chacun, je suis donc pour l'instant, faute de mieux, obligé de me plier à cette demande. Cependant, je souhaite évaluer autrement pour que la note soit une aide à l'apprentissage en renvoyant l'élève à ses réussites, au lieu qu'elle serve uniquement à mesurer une performance. Dans une pédagogie cherchant à développer une posture autodidacte, l'évaluation doit faire partie intégrante de l'apprentissage. Elle pourrait être prise en charge directement par l'apprenant lui-même ou par le groupe. Il y aurait sinon une incohérence institutionnelle si je mets en place une pédagogie autogestionnaire et que les apprenants n'aient pas leur mot à dire sur les modalités de l'évaluation. Ainsi, j'essaie de plus en plus de faire participer chaque apprenant à l'évaluation de ses propres apprentissages et à ceux d'autrui. Naturellement, « la capacité d'auto-évaluation présuppose avant tout la capacité à analyser l'activité d'apprentissage. » (Barbot et Camatarri, 1999, p. 113). Une prise de distance est alors nécessaire pour être capable de dire ce que j'ai appris et ce que je ne savais pas avant. Je remarque qu'avec de l'entraînement, chacun arrive à évaluer assez précisément un travail quelconque.

Les travaux de recherche libre en informatique que je mets en place sont un bon exemple de cette capacité à découvrir par soi-même ses propres performances et limites. Ulkü et Marine avaient choisi de faire, au premier semestre 2010, une recherche sur les volcans. Au bout de plusieurs semaines, elles ont présenté leur travail à la classe. À la fin, j'ai discuté avec elles de ce qu'elles pensaient de leur prestation et si elles devaient se donner une note, quelle serait-elle ? Ulkü a estimé que leur travail ne méritait pas 20 car il manquait encore quelques éléments d'informations mais qu'il pouvait être compris entre 14 et 15 car contrairement aux autres élèves, elles s'étaient investies régulièrement sans s'amuser. Étant dans une salle informatique, on s'attendait à voir, comme je leur avais suggéré plusieurs fois, au moins une vidéo sur une éruption volcanique ou sur la formation d'un volcan mais non, rien de tout cela. Elles sont restées un peu trop sur un modèle traditionnel avec textes et questions. Il faut dire que je n'ai cette classe qu'une heure par semaine et lancer une activité autodidactique peut sembler dérisoire. L'analyse d'Ulkü était pertinente et rejoignait la mienne. Je leur ai donc attribué 15.

Parfois je modifie mon système d'évaluation. La classe de 6°, que j'ai pour l'année scolaire 2010/11, a un peu de mal à entrer dans une analyse non teintée d'affectivité. Les élèves ont encore tendance, au bout de plusieurs mois, à évaluer la personne et non sa production. C'est-à-dire qu'ils restent sur des jugements de valeur de la personne qui présente son travail et non sur ce qu'elle a fait. « C'est d'autant plus important en auto-évaluation où il est besoin d'instaurer une distance entre soi et sa production. S'il y a confusion entre la personne et ses actions, il n'y a pas cette distinction ni de prise de distance et donc pas d'évaluation possible. » (Brunot & Grosjean, 1999, p. 78). Cela se voit très facilement lorsque l'on procède à une coévaluation. Les notes peuvent passer d'un extrême à l'autre. On voit ainsi se côtoyer des 20 avec des 1 ou 2. Il est alors très facile de savoir qui est copain avec qui. La moyenne n'est guère le reflet du travail autodidactique fourni. Pour cette classe, j'ai donc adapté un nouveau système en trois parties. Une évaluation collective pour qu'ils arrivent quand même, petit à petit, à une attitude réflexive plus objective, puis une

évaluation individuelle de ma part et une évaluation avec la ou les personnes qui présentent leur travail de recherche. Ces derniers sont en général assez critiques envers eux-mêmes.

Ce mardi 8 février 2011, José et Sébastien ont présenté, à la classe de 6°, leur recherche sur les pompiers. Ils avaient préparé un diaporama qui présentait les différentes missions des pompiers, leur matériel et des images sur les pompiers dans les autres pays. Ils nous ont fait ensuite passer quelques photos de différents camions de pompiers, puis nous ont posé des questions. Lors de l'évaluation collective, le groupe a réagi assez fort en disant qu'ils n'avaient rien appris et qu'ils savaient déjà tout cela. José et Sébastien avaient pourtant eu 14 h de temps dont une partie avec moi pour peaufiner leur recherche. Ils avaient préparé un livret expliquant comment on devient pompier mais ils l'avaient perdu. Ils devaient nous faire visiter une caserne ou faire venir un pompier en classe mais aucun des deux n'a pris cela en charge malgré mes nombreuses sollicitations. La coévaluation a donné une moyenne de 12,6 ce qui était bien au-dessus de la qualité du travail fourni et présenté. Personnellement, je leur ai attribué 10 car ils se sont investis dans un diaporama alors qu'ils ne maîtrisaient aucunement cet outil à l'origine. Eux-mêmes se sont mis 4. Ce qui a fait une moyenne de 9, bien plus proche de la réalité.

Une pédagogie qui vise à développer des apprentissages autodidactes nécessite une certaine réflexion pour évaluer les acquis. Quand on utilise le travail collaboratif, il faut mettre en place une évaluation des apprenants sur la base de leur projet collectif, ce qui a tendance à mettre de côté les acquisitions individuelles. Si on veut évaluer la contribution de chacun dans un travail de groupe, il faut prendre en compte les comportements ainsi que l'aspect quantitatif et qualitatif de la production en cours d'élaboration et finale.

La coévaluation peut aussi être utilisée dans une pédagogie traditionnelle. Pour le B2I, par exemple, les élèves sont amenés à utiliser différents logiciels. Avec Paint, un logiciel de dessin, j'impose de réaliser une maison de telle forme avec telle couleur. Une fois la maison réalisée, chacun est libre de compléter l'environnement comme il veut. On peut ainsi avoir autour de la maison, des arbres, des champs, un soleil, des nuages, divers animaux… En général, j'accorde deux heures pour la réalisation de ce dessin, après avoir donné une explication avec un vidéoprojecteur. De retour en classe, on évalue tous ensemble les dessins. Je numérote chaque dessin qui comporte le prénom au dos et je les répartis dans la classe. Puis je distribue à chaque élève une feuille préparée avec les numéros et cinq notes possibles.

DESSINS	TB (18)	B (15)	M (10)	I (08)	TI (05)
1					
2					
3					

Les élèves se déplacent dans la classe pour observer et évaluer chaque dessin en attribuant la note qui semble la plus juste en tenant compte de la richesse du dessin et de la précision de son exécution. On peut également s'autoévaluer, c'est-à-dire noter son propre dessin de la même façon. Ensuite, on relève chaque feuille et le nombre de croix obtenues majoritairement correspond à la note. Si le dessin n° 1 obtient une majorité de croix dans la case B (Bien), alors l'élève a cette note-là. C'est un système qui fonctionne bien sans trop d'amplitude. Dans l'exemple précédent, on peut avoir une répartition autour de TB et M mais personne n'évaluera un dessin TI (Très Insuffisant) alors que majoritairement il est évalué TB.

Les intervenants extérieurs

L'enseignant et les autres élèves sont les principales personnes que l'on trouve au quotidien pour un accompagnement à l'autodidaxie. Il y a cependant d'autres ressources humaines que l'on néglige trop souvent. La première est le personnel administratif et technique que l'on trouve au collège. Ces ATOS (Administratifs, Techniciens, Ouvriers et Services) assurent les tâches quotidiennes pour le bon fonctionnement du collège. Ce sont des personnes compétentes sur lesquelles, je peux compter.

En mai 2012, Clara avait choisi dans le cadre de la SVT un projet de recherche qui consistait à identifier tous les arbres de notre collège. Je lui ai suggéré d'aller prendre contact avec Christophe, chargé de l'entretien des espaces verts. Il a pu la prendre un matin afin de faire le tour des arbres et l'aider à trouver leur nom. Quand on est dans une classe, même à effectif réduit, je ne peux me permettre de prendre une heure avec un élève et de laisser les autres tout seuls. De plus, je ne suis pas un spécialiste des arbres et je suis incapable de tous les identifier. Par contre, j'ai pu accompagner Clara avant son rendez-vous avec Christophe pour l'aider à faire une recherche sur Internet. On a cherché ensemble un document, une clé simplifiée de détermination des arbres. On l'a trouvée sur le site de l'ONF (Office National des Forêts). On l'a l'imprimée pour que chacun en ait une. Ensuite, c'est Clara qui a joué à l'enseignante. Elle nous a emmenés à l'extérieur pour apprendre à reconnaître les arbres du collège grâce au document.

La seconde ressource, ce sont les parents des élèves mais en SEGPA les parents sont majoritairement absents et démissionnaires. La plupart du temps, ils viennent parce qu'ils sont convoqués et encore, il faut parfois user de subterfuge pour qu'ils se déplacent. J'ai souvenir d'un parent qui ne répondait jamais à ma convocation ou à mes appels téléphoniques. Il a fallu exclure l'élève de la classe pour que son père daigne venir au bout d'une semaine de ce traitement.

La rentrée des classes des sixièmes est le premier moment pour rencontrer les parents présents. Je les invite toujours à accompagner, s'ils le souhaitent, leur enfant en classe. Il y en a bien deux ou trois sur les huit présents qui viennent un court instant avant de repartir. Puis, on organise une réunion parents/professeurs par classe en début d'année, au bout de plusieurs semaines de fonctionnement. Cependant, le résultat est souvent déplorable. Seules trois ou quatre familles par classe y assistent. Et les parents qui viennent sont généralement ceux dont leur enfant ne pose aucun problème en classe. Ce sont les parents de nos bons élèves. Ceux que l'on souhaiterait rencontrer ne viennent pas.

Au fil de l'année, quelques parents prennent un rendez-vous individuel afin de discuter de la scolarité de leur enfant. Cependant au bout de l'année scolaire, je n'ai pas rencontré toutes les familles. Certains parents habitent assez loin et n'ont pas de moyen de locomotion, ou sont atteints de maladies et ne peuvent se déplacer. Les autres ne voient pas l'intérêt de venir rencontrer l'enseignant.

En rencontrant les parents, je constate que les situations familiales sont souvent fort complexes. Dans ces conditions, il est relativement difficile d'impliquer les parents dans des projets. Lorsque l'on fait des sorties, je trouve cependant toujours quelques parents volontaires pour venir m'accompagner. Que ce soit à une sortie sur la journée comme lors du projet Walibi ou du nettoyage d'un parc animalier ou pour une plus courte durée comme une

sortie lasergame, il y a toujours des volontaires. La présence des parents lors de ces moments particuliers permet une autre relation. On n'est plus dans la relation d'autorité enseignant/parent mais dans une relation plus égalitaire. La maman d'Ana est venue une fois au collège pour une réunion. J'en ai profité pour l'inviter à notre heure d'informatique afin d'aider sa fille dans son projet de réalisation d'un livre sur le Portugal. Elle accepta bien volontiers et resta avec nous toute l'heure. L'idée de solliciter l'aide des parents est à creuser. Dans le cadre des réseaux d'échanges réciproques de savoirs, les parents auraient toute leur place.

Lors du premier semestre 2013, nous avons été sollicités par un parent pour mettre en place un projet musical. La maman d'un élève de troisième, Basile, est une musicienne professionnelle qui fait partie d'un quatuor. Elle nous a demandé si on était intéressé pour réaliser des animations avec son groupe de musique classique : Quatuor Annesci[79]. On était un peu septique au départ car nos jeunes ne sont guère sensibles à la musique classique. On ne connaissait pas la compétence de ce quatuor et on ne savait pas où cela allait nous mener. Au fil des rencontres, chaque classe se lança dans l'aventure et un projet se mit petit à petit en place. Les 6° préparèrent une chanson, les 5° des Haïkus, les 4° des acrobaties, les 3° une poésie et une autre classe fit une petite pièce de théâtre. Le quatuor accompagna chaque classe pendant plusieurs mois et en juin, la SEGPA présenta un spectacle final où les parents furent invités.

3.4.3 La dimension environnementale

Le rôle de l'environnement dans les démarches autodidactiques

Jusqu'à maintenant nous avons vu que certaines conditions étaient nécessaires pour s'engager dans une démarche autodidactique afin d'apprendre par soi-même. Le désir personnel et le réseau jouant un grand rôle dans les apprentissages autodirigés. Dans ce chapitre nous allons voir que les caractéristiques personnelles ne suffisent pas toujours à expliquer la décision d'apprendre seul. Il faut également prendre en considération l'environnement. « L'autodidacte n'est pas uniquement tributaire de ses compétences individuelles, […] il doit composer aussi avec les circonstances de l'environnement. » (Tremblay, 2003, p. 110). Dans ce but, il faut concevoir et mettre en place, en milieu scolaire, les moyens nécessaires pour structurer cet environnement d'une manière qui puisse favoriser l'auto-apprentissage. Ce que Paul Bouchard appelle le cadre organisateur (Tremblay, ibid., p. 109). Certaines conditions de l'environnement doivent inviter les apprenants à faire ce saut vers l'autodidaxie. Là, ce n'est plus tant la connaissance que l'on doit privilégier mais l'accès à celle-ci et la capacité à l'interpréter et à la communiquer. Il faut alors savoir utiliser à bon escient les ressources de l'environnement et créer les conditions pour que les apprenants s'approprient ces espaces.

[79] http://www.quatuorannesci.com

Tout lieu peut être propice aux apprentissages mais il en est certains qui le sont plus que d'autres et le CDI fait partie de ces lieux de ressources propices à l'autodidaxie. L'autodidacte a toujours eu un rapport particulier au livre. Condorcet dans son troisième mémoire sur l'instruction publique exprime déjà très clairement le rôle joué par les livres dans l'enseignement. « Il faudrait surtout leur apprendre à s'instruire par les livres. » (Condorcet, 1791, Réed. 1994, p. 198). Il est convaincu que la lecture suffit pour tout connaître. B. Cacérès confirme ce point de vue en affirmant que « pour l'autodidacte, se cultiver, c'est aller au livre, c'est trouver le lieu, le quartier, la rue, le libraire, et aussi le temps nécessaire. » (Cacérès, 1960, p. 12).

Pendant très longtemps les livres ont été pratiquement la seule source d'auto-apprentissage et de culture. « Pour l'autodidacte, se cultiver, c'est aller au livre […]. » (Cacérès, 1960, p. 12). On retrouve très facilement la richesse de ce support dans la littérature consacrée à ce sujet :

- Dans *Bouvard et Pécuchet* de G. Flaubert, les protagonistes apprennent beaucoup par les livres même s'ils remarquent la difficulté qu'il y a à apprendre par ce seul moyen. Lorsqu'ils seront à Caen, ils solliciteront, pour leurs recherches, le bibliothécaire qui mettra « à leur disposition des histoires générales et des brochures, avec une lithographie coloriée représentant de trois quarts Mgr le duc d'Angoulême. » (Flaubert, 1881, Réed. 1919, p. 158).
- Dans *Martin Eden* de J. London, le personnage principal utilise les ouvrages de la bibliothèque d'Oakland pour apprendre les bonnes manières :

  « "Avez-vous trouvé ce que vous cherchiez ?
  - Oui, monsieur. Vous avez une bien belle bibliothèque."

  L'autre approuva de la tête.

  "Revenez souvent. Nous serons enchantés de vous revoir. N'êtes-vous pas marin ?
  - Si, monsieur, répondit Martin. Je reviendrai." » (London, 1908, Réed. 1972, pp. 44-45).
- Dans *La Nausée*, de J.-P. Sartre, l'Autodidacte se rend régulièrement à la bibliothèque de Bouville pour apprendre. « Je lui demande ce qu'il fait ici, à cette heure. Il m'explique que son patron lui a donné congé et qu'il est venu directement à la bibliothèque ; qu'il ne déjeunera pas, qu'il lira jusqu'à la fermeture. […] L'Autodidacte s'est dirigé vers les rayons du mur d'un pas vif ; il rapporte deux volumes qu'il pose sur la table, de l'air d'un chien qui a trouvé un os. » (Sartre, 1938, Réed. 2011, p. 50-51).

Au CDI de notre collège, livres, documentaires, revues, magazines, journaux et encyclopédies sont à disposition des élèves. Et depuis quelques années, l'informatique fait partie de l'environnement du CDI. La démarche documentaire a légèrement évolué mais elle passe toujours par une maîtrise de la recherche de l'information. Chaque année, j'emmène ma classe de sixième au CDI, une heure par semaine. Je prends cette heure hebdomadaire sur mon quota horaire de français. Le fait d'aller régulièrement au CDI, dès l'arrivée au collège, va donner l'habitude aux élèves de le fréquenter par la suite, tout au long de leur scolarité. La documentaliste me précise de temps en temps qu'elle retrouve régulièrement au CDI mes élèves lors des temps d'études et que les anciens continuent d'être assidus. J'espère que cette habitude perdurera par la suite, au-delà de l'enceinte scolaire, vers les bibliothèques municipales et tout au long de leur vie.

Un accompagnement est souvent indispensable pour apprendre à utiliser les livres et chercher les informations nécessaires. « Quelque bien fait que soit un livre, il n'aura jamais qu'une demi-utilité, si celui qui le lit ne sait pas comment trouver, dans un autre, un éclaircissement dont il a besoin, chercher un mot dans un dictionnaire, un objet dans une table, un lieu sur une carte, une époque sur un tableau chronologique, ou suivre une description sur une planche. » (Condorcet, 1791, Réed. 1994, p. 199). Georges Le Meur (1996, pp. 17-19) développe, à travers un article consacré à l'autodidaxie à l'école, un paragraphe sur le CDI. Il voit dans celui-ci un lieu possible, un environnement adéquat pour accompagner les élèves vers une posture autodidacte.

Avant de plonger directement sur une recherche libre et autonome, il me semble important que les jeunes se familiarisent avec ce nouvel espace. Au départ, l'accompagnement par l'adulte est important. Il est très présent. Plusieurs activités sont menées au premier trimestre pour se repérer dans le CDI, comprendre le classement des différents documents et pouvoir évoluer très rapidement en toute autonomie. Ce sont des activités ludiques qui suivent une explication générale donnée le plus souvent par la documentaliste. Par exemple, au début, elle explique ce qu'est une cote puis les couleurs et le principe de la classification Dewey. Ensuite, les élèves sont invités à retrouver une liste de livres de chaque catégorie.

Quand les élèves se sont suffisamment approprié les lieux, on peut commencer le travail d'autodidaxie. Je pourrais très bien faire l'inverse : commencer par une démarche d'autodidaxie pour développer l'autonomie. J'aime bien varier les approches et au CDI, je fais le choix de partir du simple pour aller vers le complexe. La plupart du temps ce sont des recherches libres sur un thème déterminé par chacun, en lien bien souvent avec un champ disciplinaire comme la SVT. Le but de l'auto-documentation doit s'inscrire dans le plaisir d'apprendre, pour satisfaire un besoin ou une envie sans aucune recherche de performance ou de compétition. Le Meur décline ce désir en sept modalités :

« - répondre à une question,
- aider à analyser des situations,
- approfondir un questionnement,
- explorer un domaine,
- s'enrichir de l'expérience des autres,
- aller à la rencontre d'autres vues, d'autres styles, d'autres imaginaires,
- répondre à un besoin personnel, professionnel de formation. » (Le Meur, 2005, p. 146).

La recherche documentaire ne doit pas se faire au hasard, au risque de se perdre et de se noyer dans les excès d'informations. Elle part déjà de ce que nous savons pour dépasser ensuite notre vision, notre connaissance du monde. « L'auto-documentation est une aventure. […] ce que l'on cherche est à la fois hors de nous et en nous. » (Le Meur, ibid., p. 148). C'est un équilibre entre le connu et l'inconnu. Cette *aventure* prend du temps et demande une certaine rigueur. La recherche documentaire passe par un certain nombre d'étapes qui oscillent entre six et neuf selon les auteurs. On retrouve généralement les phases suivantes :

« **Compréhension et clarification du sujet**
1 - cerner le sujet et formuler un premier questionnement
Recherche, sélection et prélèvement de l'information
2 - chercher des sources d'information
3 - sélectionner les documents
4 - prélever de l'information
Traitement et communication de l'information
5 - traiter, organiser l'information
6 - communiquer l'information » (Le Meur, ibid.).

Le point de vue institutionnel

On me demande parfois ce que pense l'institution scolaire de mon approche pédagogique et en quoi elle participe à sa mise en application. Il y a quelques années en arrière, l'ancien principal était suffisamment favorable pour des innovations pédagogiques et les différents dispositifs autogestionnaires développés en SEGPA avaient donc son accord et son appui. Ils s'inscrivaient tout simplement dans la lutte contre l'échec scolaire. Son soutien passait essentiellement par l'inscription de mon action dans le contrat d'objectif du projet d'établissement et par un financement sous forme d'heures supplémentaires. En fin d'année, je faisais un bilan écrit au principal et lui laissais le compte-rendu de mes différents Conseils.

Le nouveau principal n'a attribué aucun crédit à mes différentes actions. Ce qui ne m'a pas empêché de les maintenir mais officiellement, elles ne relevaient plus du projet d'établissement. En 2012, ce principal a eu du mal à mobiliser les troupes pour établir un nouveau projet d'établissement pour les trois années suivantes. Ce qui est assez normal quand les efforts de chacun ne sont plus rétribués ou lorsque les moyens ne sont pas débloqués. De plus ce principal ne prenait pas la peine de se renseigner sur ce qui avait été fait précédemment. Au niveau de la SEGPA, on a donc décidé de ne présenter aucun contrat d'objectif, aucune action pour le projet d'établissement.

Les ceintures de comportement demandaient également une certaine adaptation de la réglementation du collège pour nos élèves de sixième. À partir de la ceinture verte, les élèves n'étaient plus obligés de se ranger dans la cour de récréation. Ils pouvaient monter tout seuls en classe en attendant que j'aille chercher les autres élèves. Cette adaptation n'a jamais posé de problèmes. Les élèves qui avaient une ceinture verte étaient de toute façon des élèves calmes et responsables sur qui on pouvait compter. Il suffisait que je prévienne le CPE (Conseiller Principal d'Education) pour lui donner le nom des élèves autorisés.

Les TICE : quelle aide à l'autodidaxie ?

L'outil informatique et encore moins Internet n'existaient du temps des précurseurs ou des fondateurs de l'autogestion pédagogique. Cependant, Freinet est considéré comme le père de l'éducation aux médias. Il s'est toujours intéressé aux nouvelles technologies. Il s'appropriait chaque invention, ancienne ou nouvelle, comme l'imprimerie, le cinéma, la radio, les bandes sonores… pour les intégrer à sa pédagogie. Son objectif était de former de futurs adultes, si ce n'est en avance sur leur temps, du moins capables de vivre avec les outils de leur époque et les nouvelles technologies étaient un moyen de mobiliser davantage les élèves dans les apprentissages. Il est donc intéressant de voir en quoi les TICE transforment la relation entre l'élève et le savoir pour accéder à une posture autodidacte.

De nos jours, l'ordinateur s'est tellement répandu dans notre société qu'il fait partie de notre quotidien. Il est devenu un outil incontournable d'information, de communication et un objet de promotion sociale. À tel point qu'il est même difficile à l'heure actuelle de trouver un emploi sans une certaine maîtrise de l'informatique. « Tout se passe comme si l'utilisation de l'ordinateur devait faire partie du savoir minimal de base du citoyen moderne, au même titre que savoir lire, écrire, compter, conduire, parler, marcher… » (Mosconi, Beillerot & Blanchard-Laville, 2000, p. 186). L'image véhiculée par l'informatique est très forte. Les élèves ont maintenant presque tous au moins un ordinateur chez eux. Lorsque je fais un petit sondage rapide à main levée, il y a environ deux ou trois élèves maximum par classe qui n'ont pas d'ordinateur à la maison ou qui ont un ordinateur sans accès Internet. Ce qui représente au maximum, 18 % d'une classe et ce chiffre tend à baisser chaque année.

Pour beaucoup de spécialistes, nous vivons actuellement une troisième révolution industrielle. Après le charbon et l'électricité arrivent l'informatique et les réseaux. Les technologies de l'information et de la communication sont devenues rapidement un champ fertile pour les débats et les réflexions autour des apprentissages. Elles présentent de nouvelles possibilités quant à l'accès à la connaissance et aux savoirs. Il aura fallu un moment pour que cette percée voie le jour dans le monde scolaire car l'introduction d'une nouvelle technologie à l'école n'est pas chose aisée. C'est seulement dans les années 80, que l'outil informatique commence à se généraliser dans le milieu scolaire. Avec le Plan Informatique pour Tous, le ministère de l'Education nationale s'est efforcé de favoriser l'implantation et l'utilisation, dans les écoles, des technologies de l'information et de la communication avec plus ou moins de succès.

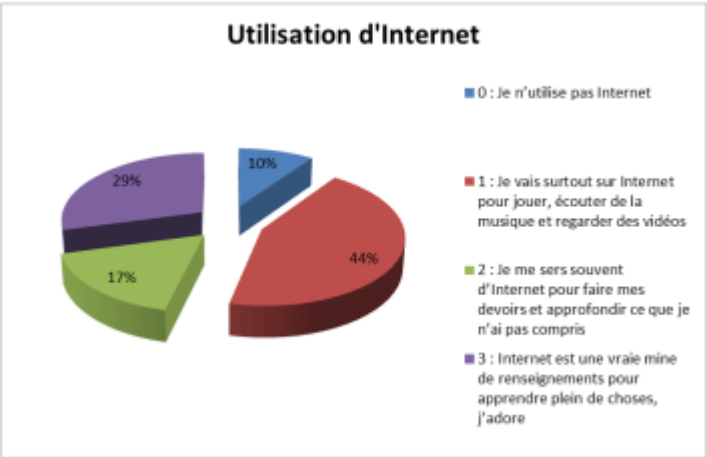
L'école se méfie assez de tout ce qui pourrait se substituer à la parole du maître. Il s'est écoulé de nombreuses années pour que la majorité des enseignants passent de technophobes à technophiles et considèrent ces technologies comme des outils complémentaires et non comme des concurrents. Lorsque je faisais des remplacements dans les écoles dans les années 90, j'ai souvenir d'avoir trouvé dans des armoires des ordinateurs encore tous neufs. Ils n'avaient jamais servi faute de savoir s'en servir. L'Etat avait passé avec Thomson un contrat plutôt profitable à l'entreprise pour livrer des MO5 et des TO7 à toutes les écoles. Ce sont posés rapidement deux problèmes majeurs : formation et

maintenance. Faute de connaissance, ou ne voulant pas faire preuve d'autodidaxie et n'ayant pas le service conséquent pour le suivi du matériel, beaucoup d'enseignants n'ont tout simplement pas utilisé les ordinateurs.

De par mon expérience, je suis convaincu de la richesse des outils technologiques pour apprendre par soi-même. J'en fais l'usage quotidiennement, à titre personnel et comme ressource pour l'exercice de mon métier et pour cette thèse. Internet me permet d'accéder à une incroyable source d'informations sans contraintes de temps et d'espace. Une énorme quantité d'informations est disponible. Je peux m'y connecter à tout moment du jour et de la nuit, instantanément et aussi longtemps que je le souhaite. Je peux y accéder depuis mon lieu de travail, mon domicile, mon téléphone et même dans de nombreux lieux publics grâce au réseau sans fil, le Wifi. À chaque instant, tout le monde peut savoir ce qui se passe à l'autre bout de la planète sans devoir se déplacer. On a un accès immédiat au monde. La vitesse de circulation de l'information est extraordinaire. On efface ainsi les obstacles de temps et d'espace qu'il fallait franchir autrefois pour être informé.

Ces multiples médias accompagnent depuis plusieurs années notre vie quotidienne et occupent une place prépondérante. Attention, cependant, à ne pas se laisser fasciner par toute cette technologie. Certaines personnes se laissent ainsi subjuguer par ce monde virtuel au risque d'aller vers une véritable addiction et un appauvrissement, ou un refus à la limite, des relations humaines. L'homme numérique est une réalité et peut faire peur. Les TICE offrent de gros avantages par rapport à un enseignement traditionnel. Par exemple, en salle informatique, lorsque nous utilisons le logiciel Lirebel avec les sixièmes pour travailler sur le classement alphabétique des mots, l'ordinateur s'adapte au rythme de chacun et peut répéter à l'infini une tâche sans jamais se lasser et sans émettre de jugement de valeur en cas d'erreur. Ce qui n'est pas toujours le cas de l'enseignant… « Les nouvelles technologies seront appelées à jouer un rôle majeur dans l'éducation, non sans avoir rappelé que la technologie ne peut à elle seule apporter une solution miracle aux difficultés rencontrées par les systèmes éducatifs. » (Carré, 2005, p. 54).

Philippe Carré a raison, ce ne sont pas les outils qui font l'autodidacte. Les outils vont simplement aider chacun, s'il le souhaite, à entrer dans une posture et faciliter les auto-apprentissages. Même si en 2013, il est quand même bien plus facile d'accéder aux savoirs qu'à l'époque de Freinet, peut-on dire pour autant que les élèves font plus facilement cette démarche vers la connaissance ? Je n'en suis pas convaincu si je regarde les réponses des 41 élèves de SEGPA, à un questionnaire d'avril 2013 :



Il ne faut pas croire que l'usage de l'ordinateur va à lui seul résoudre tous les maux et problèmes scolaires. Il ne suffit pas de fournir aux élèves un ordinateur avec un accès Internet pour qu'ils s'en emparent dans des perspectives de formation. « Comme s'il suffisait de mettre la connaissance à la disposition des humains pour qu'ils apprennent ! » (Grandbastien & Labat, 2006, p. 17). L'apprentissage n'est pas le résultat d'un dispositif technologique quelconque. Aucune crainte de voir la machine supplanter l'enseignant même si les jeunes de nos classes sont nés avec la révolution numérique et ont grandi dans un monde dominé par les médias. Ces *digital natives*, comme on les appelle, n'ont pas un comportement uniforme face aux technologies. Les enfants de cadres, tout comme leurs parents, utilisent bien plus souvent l'ordinateur que les enfants d'ouvriers (Octobre, 2009, p. 6). Les consommations médiatiques varient selon les catégories sociales mais aussi selon l'âge et le genre.

L'autogestion, telle que je la pratique en informatique, me révèle souvent des pratiques d'élèves similaires à celles de la maison. Les élèves ont une heure d'informatique chaque semaine. Comment l'utilisent-ils et que font-ils ? Spontanément, rien de particulier. Ils s'en servent essentiellement pour faire des jeux en ligne, écouter de la musique, regarder des vidéos ou t'chatter. Je suis toujours étonné, chaque année, de voir arriver des élèves en 6° qui ne connaissent pas les fonctions de toutes les touches d'un clavier, ou ne savent pas utiliser un simple traitement de texte pour écrire et faire de la mise en page. Incroyable d'avoir à sa disposition un outil aussi puissant pour se plonger dans la recherche, la connaissance, les savoirs, améliorer ses compétences ou ses déficiences… et faire ce que je vois ! Ce qui montre bien qu'il faut toujours accompagner les jeunes pour les aider à s'approprier ces outils modernes si on souhaite qu'ils les utilisent pour des apprentissages et pas simplement pour le côté ludique.

L'accompagnement ne réside pas en une simple question de compétence technique. Cependant l'enseignant doit posséder un minimum de bagages dans ce domaine car il y a très souvent un dysfonctionnement, quelque chose qui ne va pas lorsqu'on utilise des ordinateurs dans une école. Cela peut aller d'un simple câble débranché par un élève, ou les touches du clavier qui ont été mélangées, à une panne plus conséquente. Parfois, il faut être capable de contourner une protection car on ne peut pas copier tel article ou telle image d'un site. Ce côté technique rebute beaucoup d'enseignants, en particulier ceux qui ne font pas un grand usage de l'ordinateur chez eux.

Au-delà de l'aide technique, l'enseignant a toujours un accompagnement pédagogique approprié à faire. Par exemple, lorsque les élèves utilisent *Google* pour une recherche particulière, la difficulté majeure n'est pas tant dans la réponse mais plutôt, dans un premier temps, dans la bonne formulation de la question. Il faut une formation aux outils de recherche. Ensuite, viennent les phases du tri et du regard critique. Les élèves doivent choisir l'information adéquate parmi tous les sites trouvés, parmi cette abondance et vérifier sa fiabilité. Les élèves ont malheureusement tendance à croire que tout ce qui est écrit est vrai. Même si apprendre reste toujours acquérir des informations et les transformer en savoirs, en salle informatique les élèves doivent appliquer de nouvelles stratégies cognitives d'apprentissage et développer de nouvelles compétences. Alors que dans un cours

traditionnel, l'enseignant donne directement la bonne réponse, ici c'est à eux de la chercher. Ce qui prend plus de temps et demande plus d'énergie mais on est dans une véritable démarche d'apprenant autodidacte.

A partir de la classe de 5°, ce sont les élèves qui décident de leurs apprentissages. On se réunit plusieurs fois sur l'année scolaire. Au début, on discute, j'explique le fonctionnement qui est légèrement différent de l'an passé. Autant en 6°, je les dégrossis techniquement en leur donnant la plupart du temps le travail à réaliser, ce qui leur permet de maîtriser l'outil informatique et de devenir ainsi rapidement autonomes, autant en 5°, ce sont les jeunes qui vont décider de ce qu'ils ont envie de faire. Certains ont rapidement des idées et pour les autres, je leur donne des exemples en parlant des projets des années passées. Je prends des notes afin de garder une trace de leur engagement car parfois, la semaine suivante, ils ont déjà oublié ce qu'ils s'étaient engagés à faire.

Je regarde de temps en temps l'état d'avancement des projets et on essaie de se fixer une date butoir, jusqu'aux vacances par exemple mais tout dépend des projets. Lorsque Jordan et Adrien ont voulu construire des enceintes, le projet a duré toute l'année scolaire. Si un élève ou un groupe décide de réaliser un article ou une histoire, cela prend moins de temps. Parfois, au bout d'un trimestre, certains n'ont rien produit, il n'y a par exemple aucun article mis en ligne sur le site du collège ! Je suis alors obligé de les booster un peu en leur rappelant leur engagement. Les projets sont un peu comme l'histoire des textes libres de Freinet. À la fin, si on veut en avoir, ils deviennent obligatoires.

L'idée « du sujet social apprenant lui-même, par lui-même, […] en toute situation, à tout âge, en toute condition » (Dumazedier, 2002, pp. 15-16) n'est peut-être qu'un vœu pieux. Et pourtant on a ici, à sa disposition, un bel outil d'autodidaxie à l'intérieur d'une institution éducative mais il est malheureusement sous-utilisé. Est-ce une allergie au travail ou les jeunes deviennent de plus en plus réfractaires à la connaissance ? Sommes-nous entrés de plein pied, dans une société du loisir (Dumazedier, 2002) ? Dommage que ce temps social libéré soit déplacé majoritairement vers les loisirs et non dans des apprentissages autodidactes.

Les technologies de l'information et de la communication évoluent très rapidement. En classe, on utilise Internet et en particulier le Web 1.0. Mais depuis quelques années, se développent les réseaux sociaux du Web 2.0 comme Twitter qui permet de savoir ce qui se passe dans le monde à une vitesse extraordinaire. On accède à l'information en temps réel. On peut être le premier informé d'un fait particulier, d'une découverte importante bien avant que cette information ne soit relayée par les médias classiques. On entre dans la course à l'information quasi instantanée. Tout le monde peut savoir ce qui se passe et se trame à chaque instant, en tout lieu et réagir en conséquence si nécessaire. Les témoins directs d'un évènement relayent par le biais de Twitter ce qu'ils voient et vivent. Ce qui pose bien évidemment la question de la fiabilité de l'information.

Quelques enseignants commencent à utiliser Twitter à des fins pédagogiques. En 2009, une enseignante d'un lycée professionnel de La Rochelle[80], relatait son expérience en ce domaine. Elle met en avant l'autonomie, la restauration de soi et la créativité procurées par cet

[80] http://eduscol.education.fr/cid50815/zoom-sur-le-micro-blogging-en-classe.html/

outil. Personnellement, je me contente d'utiliser les TICE pour développer une posture autodidacte et également comme complément à mes cours. On a au collège un logiciel bien conçu pour les mathématiques : *Maths en poche*. On y trouve de la sixième à la troisième tout un éventail de leçons et d'exercices d'application du programme. À la base, ce logiciel est fait pour les classes générales et non pour les classes de SEGPA. Cependant, je l'utilise quand même. La plupart des élèves sont ravis de se frotter à des exercices de classe générale. Il y a bien sûr quelques râleurs qui trouvent cela trop difficile. J'utilise souvent cette ressource pour la géométrie. Repérer des droites parallèles et perpendiculaires, mesurer et tracer des angles… deviennent des tâches plus ludiques et interactives que la simple feuille blanche. De plus l'ordinateur a une fonction répétitive bien plus importante que l'enseignant. Certains élèves ont besoin qu'on leur répète plus de dix fois une même chose pour commencer à comprendre. Moi, une fois que j'ai répété deux ou trois fois une même explication, cela m'ennuie profondément. L'ordinateur me soulage ainsi des tâches répétitives.

On voit donc qu'il y a un multiple usage des TICE à l'école tant du côté des apprenants que des enseignants. Le travail du jeune avec les outils numériques prend rapidement une autre visibilité et il est vite mis en valeur. Un travail de recherche placé sur le site du collège permet à tout le monde d'être vu. Ainsi d'autres élèves peuvent en prendre connaissance mais aussi les parents, la famille, les amis et de nombreux étrangers de par le monde. Par contre un exercice d'application inintéressant sur une feuille risque d'être tout aussi inintéressant et indigeste sur un écran. Malgré toute la richesse de ces outils et même si ce sont les apprenants qui pilotent leurs apprentissages, l'enseignant doit toujours être présent pour accompagner les jeunes dans leurs démarches. L'interface humaine reste nécessaire au risque de voir les élèves abandonner rapidement leur premier élan.

Ana, l'élève que nous suivons régulièrement dans cette thèse est un bon exemple. Elle a toujours beaucoup d'idées pour ses recherches personnelles. Ana voulait rédiger un texte sur sa ville natale, Lisbonne puis effectuer des recherches sur ses futurs métiers comme pharmacienne ou encore douanière. Ana est pleine de ressources et de bonne volonté mais tous ses projets sont abandonnés plus ou moins rapidement. Ce n'est pas faute d'un manque d'accompagnement même s'il faudrait un adulte à côté d'elle en permanence. Elle est tellement pressée qu'il faut que tout soit trouvé et réalisé immédiatement. Pour son métier de douanière, j'étais à côté d'elle pour lui montrer le site de l'ONISEP. On a commencé à parcourir ensemble les informations pour les lui expliquer. Aucun diplôme n'est exigé pour ce métier, ce qui est bien pour nos élèves, il suffit de passer un concours. Au bout de cinq minutes, Ana a abandonné la recherche d'informations sur ce métier qu'elle rêve pourtant d'exercer depuis qu'elle est toute petite.

Nos élèves sont très changeants devant la difficulté. Ils préfèrent la contourner et s'ils ne le peuvent pas alors ils abandonnent. Ils ont du mal à s'investir dans la durée et à fournir un effort régulier. Ils décrochent très vite même si je suis avec eux. Et ceci est valable aussi bien lors d'une recherche libre en salle informatique que lors d'une séance d'apprentissage en mathématiques. Cependant, les outils numériques facilitent grandement la tâche de l'enseignant et Freinet aurait été ravi, par exemple de posséder un vidéoprojecteur, lui qui ne pouvait parler trop longtemps sans s'essouffler. J'en ai un en permanence dans ma classe depuis la rentrée 2012, suspendu au plafond. Avant, je n'utilisais le vidéoprojecteur que sporadiquement car il fallait en trouver un de disponible, en bon état, avec tous ses câbles puis

faire tous les branchements nécessaires. Ce qui prenait un temps fou et me décourageait trop souvent. Cette année, c'est la première fois que je l'utilise quotidiennement. Par exemple, lorsque je fais du calcul mental avec les élèves, avant je dictais tout simplement les opérations. Maintenant, je m'amuse à élaborer des diaporamas. Les calculs défilent automatiquement tout seuls, à la seconde près et les jeunes sont bien plus attentifs, concentrés et calmes qu'auparavant pour faire ce genre d'activité.

Les dispositifs d'accompagnement : un espace-temps pour apprendre

La question du dispositif se pose beaucoup plus précisément dans une pédagogie qui vise à développer des apprentissages autodidactes que dans toute autre pédagogie. Les dispositifs vont solliciter les capacités de l'apprenant à s'impliquer davantage dans son autodidaxie. Sous forme de questions cela revient à écrire : comment combiner espace formel et informel, espace d'hétéroformation et d'autodidaxie, espace collectif et personnel, espace intérieur et extérieur ?

L'autodidaxie demande l'usage de lieux divers et un aménagement différent de l'espace. Au collège, j'utilise volontiers le CDI, les salles informatiques et la salle du collègue d'à côté quand il n'est pas là. Ma salle, en plus du vidéoprojecteur, est équipée d'un ordinateur avec accès Internet et relié à une imprimante. C'est pratique pour un accès rapide et facile aux sources d'informations. Lorsque je suis uniquement dans ma classe, cela demande un certain aménagement. On déplace les tables pour s'organiser autrement. La répartition des tables de la classe en U est la formule de communication la plus pratique. Tout le monde peut se voir et parler. La forme en U favorise les échanges. Ce qui peut être positif mais aussi négatif si les échanges se transforment rapidement en bavardages incessants. La forme informe rapidement de ce que l'on attend du dispositif.

L'aménagement de l'espace est important afin de permettre un accès aisé au savoir. Un peu comme les bibliothèques, en France et à l'étranger, qui ont développé un service d'autoformation. Les plus connues en France étant la Bibliothèque Publique d'Information (BPI) et la Cité des Sciences et de l'Industrie (CSI). En plus de l'espace dédié aux apprentissages autonomes, elles offrent des ressources multimédias conséquentes dans de nombreux domaines permettant l'apprentissage de savoirs de base, de langues étrangères et des connaissances professionnelles.

3.5 CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE : ELARGISSEMENT DU CADRE THEORIQUE

Les chapitres précédents ont tenté de montrer l'intérêt de renouer avec les idées de Condorcet. L'enjeu actuel étant le même qu'en 1792 : il s'agit de développer à l'école une posture autodidacte dans le but de compenser et de favoriser l'émancipation et l'autonomisation des sujets sociaux. Cette posture en milieu scolaire n'est pas toujours aisée à mettre en place. Le milieu institutionnel est parfois contraignant et restrictif mais cela reste possible comme on a pu le voir à travers les exemples précédents.

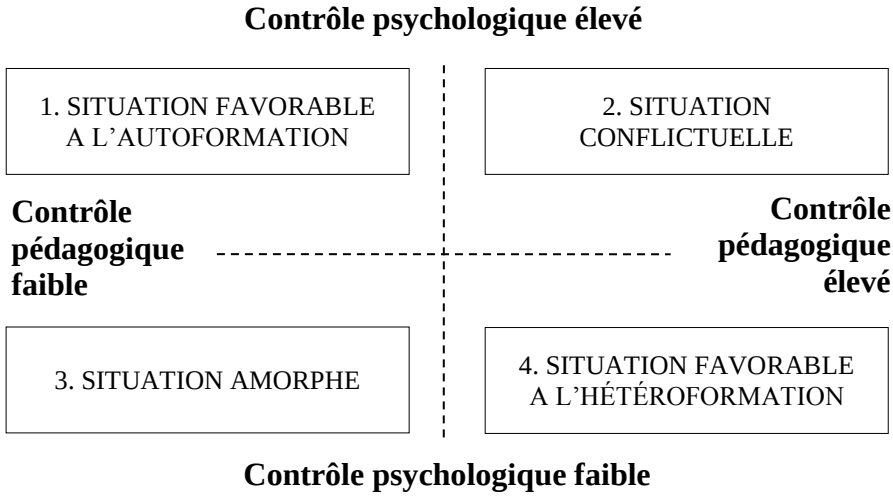
Condorcet dans son projet d'instruction publique a initié un mouvement qui aura mis plus de deux siècles à se concrétiser. On peut regretter que Condorcet ne développe pas suffisamment l'aspect pratique de ses idées. Il ne précise guère comment faire acquérir cette posture autodidacte. Il parle volontiers des livres (Condorcet, 1791, Réed. 1994, p. 198) ou de l'observation (Condorcet, ibid., p. 209) mais cela reste extrêmement limité. Dans sa continuité, je propose l'autogestion pédagogique comment moyen d'y parvenir. L'innovation pédagogique que je mets en place depuis plusieurs années consiste à mettre en avant et à valoriser les apprentissages autodidactes en SEGPA par le biais d'une pédagogie autogestionnaire pour des élèves en difficulté et en échec scolaire. L'utilisation de cette pédagogie est dans l'ensemble bien acceptée par l'ensemble des apprenants et par l'institution qui m'emploie même si cela peut poser par moment et selon les personnes quelques difficultés. Par exemple, en 2013, la documentaliste du collège a refusé l'accès du CDI à la classe de sixième pendant plusieurs mois sous prétexte que les recherches libres entraînaient trop de déplacements et de bruit. Au-delà de ces quelques problèmes, cette démarche me semble être en accord avec la réalité sociale de notre temps et répondre en particulier aux attentes et besoins de la jeunesse actuelle qui souhaite une plus grande liberté d'action dans ses apprentissages et qui refuse de rester à l'écart des décisions la concernant.

Dans le cas présent, l'autodidaxie passe par la mise en place de dispositifs autogestionnaires. Ces dispositifs sont inspirés de la pédagogie institutionnelle et d'autres expériences comme les réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Si je m'en inspire, je tiens également à rester indépendant. J'utilise uniquement ce qui me semble pertinent pour l'adapter au public. Ces dispositifs, institués et instituants, sont pris plus ou moins en charge par les apprenants eux-mêmes et sont plus ou moins accompagnés. Il y a donc différents degrés dans l'autodidaxie et les pratiques vont être de natures différentes. Elles peuvent relever d'une action individuelle ou revêtir un caractère collectif.

Cependant les apprenants ne peuvent pas tout autogérer. Ils n'ont guère le choix des programmes scolaires, de l'emploi du temps ou encore de leurs enseignants. Cela ne veut pas dire que cela ne se fera jamais mais l'institution scolaire est encore trop prégnante pour l'envisager actuellement. Malgré cette contrainte, on peut quand même autogérer certains dispositifs et parler d'autodidaxie en milieu scolaire. Allen Tough (Le Meur, 1998, p. 155) a quantifié la part d'autodidaxie dans un cursus. Il estimait, selon son étude, que si on avait 51 % d'indépendance par rapport à l'institution dans une formation, on était en présence d'une situation d'autodidaxie. En SEGPA, nous ne sommes pas dans une autodidaxie intégrale et indépendante à 100 % mais dans la

fourchette d'estimation d'Allen Tough ou dans le registre de *l'autodidaxie assistée*, pour paraphraser Edgar Faure (1972). Selon les pratiques autogestionnaires, la proportion d'autodidaxie varie. Elle peut être très élevée selon les dispositifs et avec certains apprenants autonomes et responsables qui ont seulement besoin d'un accompagnement ponctuel à la demande ou beaucoup moins selon d'autres dispositifs et chez des apprenants demandant une *assistance* de ma part bien plus importante. Entre ces deux extrêmes, on trouve une autodidaxie raisonnable, celle que l'on peut raisonnablement assumer et qui est fonction des apprenants, de l'enseignant et de l'institution.

Le schéma ci-dessous proposé par H. B. Long (Tremblay, 2003, p. 61) résume bien le constat. Il met en évidence les dimensions psychologiques et pédagogiques de l'apprentissage. Ses travaux portent sur l'autodirection mais sont facilement transposables à une situation d'autodidaxie.



H. B. Long fait remarquer que l'apprentissage autodirigé est favorisé dans le cas numéro 1 où le contrôle psychologique est élevé et à l'inverse, le contrôle pédagogique est faible. Le sujet est donc un élément déterminant à l'autodirection des apprentissages mais il ne suffit pas à lui seul. Un dispositif pédagogique adapté doit venir le compléter. Le premier relève de l'individu et le second de l'enseignant.

Si l'autogestion est un moyen d'introduire des apprentissages autodidactes par le biais des dispositifs, il reste cependant difficile de déterminer avec précision l'importance et la part de ceux-ci dans le champ des apprentissages scolaires multiformes. L'école développe un certain type d'autodidaxie qui peut sembler par moment limitatif. En SEGPA, on a encore une certaine flexibilité dans l'application de nos programmes. Cette relative autonomie est quasi inexistante dans les classes ordinaires du collège. La marge de manœuvre est bien plus importante en SEGPA, ce qui est d'autant plus appréciable face au public accueilli. Ce sont des élèves qui se sont retrouvés en situation de difficulté ou d'échec dans les classes précédentes. Il n'est donc pas souhaitable de répéter ce qui a pu les mettre dans cette situation sauf si on veut les maintenir dans cet état et les dégoûter à tout jamais des apprentissages.

Le développement de pratiques autodidactiques a dans l'ensemble, comme je l'ai développé précédemment, un impact. On constate des effets positifs et transformateurs même si l'efficacité d'une pédagogie autogestionnaire ne profite pas nécessairement de manière identique à tous les apprenants. Il n'y a pas de méthode pédagogique miracle qui serait une panacée universelle. Tout modèle pédagogique génère systématiquement des réussites et des échecs. Cette innovation pédagogique semble porter ses fruits particulièrement chez les apprenants ayant déjà un fort potentiel motivationnel et cognitif. On pourrait mettre un jeune dans le meilleur environnement possible, ce n'est pas pour autant que cela déclencherait chez lui une envie de s'engager dans la voie des apprentissages autonomes. La disposition motivationnelle ou conative prime toujours. Le moteur principal de l'autodidaxie reste l'individu. B. Charlot ne dit pas autre chose : « Nul ne saurait m'éduquer si je n'y consens en quelque sorte, si je n'y « mets pas du mien » ; une éducation est impossible si le sujet à éduquer ne s'investit pas lui-même dans le processus qui l'éduque. » (Charlot, 1997, Réed. 2005, pp. 60-61). Les dispositifs garantissent simplement une évolution rapide dans les auto-apprentissages pour les apprenants qui ont déjà ces dispositions et le sens de l'autonomie. Pour les autres, il faudrait beaucoup plus de temps. C'est pourquoi, on a le sentiment que ce sont toujours les mêmes qui s'en sortent le mieux et ce, quel que soit le dispositif.

Lors de l'expérimentation mathématique où les élèves devaient assumer un cours, les acquis n'ont pas été extraordinaires. Quand tous les élèves de sixième eurent fini de présenter leur cours, je leur ai donné une petite évaluation simple, reprenant tout le vocabulaire géométrique que l'on avait pu entendre lors des différentes interventions. Le résultat a été très décevant. Seuls trois élèves ont eu la moyenne et encore, la meilleure note était 12. Les trois élèves qui ont obtenu la moyenne étaient les trois premiers de la classe. On atteint ici une limite très rapidement. Peu importe le dispositif, ce sont toujours les mêmes qui en profitent pleinement : ceux qui ont la plus grande disposition motivationnelle et les plus grandes capacités cognitives. Pour les autres, les difficultés persistent. Le manque de confiance, le peu d'estime en eux et leurs faibles dispositions cognitives et/ou conatives font qu'ils ne savent pas encore apprendre par eux-mêmes. Le temps passé en SEGPA ne sera pas suffisant pour enclencher une posture durable et persistante.

Outre les dispositifs favorisant le développement d'une posture autodidacte, l'accompagnement à l'autodidaxie est également un élément crucial. On ne peut laisser et croire que les apprenants livrés à eux-mêmes vont s'engager dans des apprentissages autodidactes. Un accompagnement est nécessaire. S'il est important au début, il se réduit au fur et à mesure.

De cette expérience étalée sur six ans, plusieurs généralisations peuvent en être tirées. La première montre que le développement de l'autodidaxie en milieu scolaire est possible et fort souhaitable. Il passe ici par la pédagogie autogestionnaire que l'on pourrait résumer brièvement par la mise en place de dispositifs d'apprentissage décidés et gérés collectivement. Cependant, comme on a pu le constater, l'autogestion ne déclenche pas automatiquement une posture autodidacte. Certains élèves font encore de la résistance aux apprentissages. Ils ne prennent pas forcément part aux projets ou ne lancent aucune initiative. Par contre, ils se montrent souvent très critiques envers ce qui leur est proposé. Cette pédagogie ne convient pas forcément à leur dominante personnelle du moment. Un environnement plus structuré ou des relations de type hiérarchique leur aurait peut-être mieux convenu. Comme quoi, il ne suffit pas de dire qu'il faut trouver la bonne méthode, le

bon programme ou encore la bonne pédagogie pour changer quoi que ce soit. La posture autodidacte exige une réelle conquête impliquant une modification et réorganisation de ses représentations et valeurs.

Deuxièmement, malgré cette résistance, l'engagement dans les dispositifs autodidactiques est majoritaire. Il génère davantage d'investissement et des apprentissages bien plus volontaires et profonds qu'un apprentissage traditionnel. Il y a une implication plus forte des apprenants. Cette forme d'apprentissage sied relativement bien aux élèves de SEGPA. Il faut cependant relativiser. Les progrès existent sur le plan scolaire. Les résultats sont meilleurs comme on a pu le voir précédemment mais ils ne sont pas extraordinaires pour autant. Le tableau de notes suivant en donne une petite idée :

	En début d'apprentissage	En fin d'apprentissage
6°	4,60	5,40
5°	6,06	7,00
4°	4,90	6,70
3°	6,45	7,40

Il résume les résultats obtenus, sur 20, à un test passé en février 2013 par quatre classes sur les techniques opératoires. Les élèves avaient une série d'opérations à effectuer. J'avais donné ce test avant tout apprentissage puis à la fin, après sept semaines de travail selon le fonctionnement habituel. Ici, les élèves avaient choisi librement la technique qu'ils avaient envie d'apprendre. Ce ne sont pas forcément les élèves plus âgés qui ont le plus progressé. Il n'y a pas de progression en fonction de l'âge des élèves. La classe de 4° a la meilleure progression et pourtant la plupart de ces élèves étaient nouveaux et je ne les avais que deux heures par semaine, soit moins que les autres classes. Je n'ai retrouvé que deux anciens élèves dans cette classe de 4°. C'était une classe avec un petit effectif de 11 élèves, assez travailleurs dans l'ensemble, avec un niveau correct puisque les nouveaux arrivés venaient de classes générales. Ils ne venaient pas de SEGPA.

Que donne l'indicateur réussite scolaire comme incidence au développement d'une posture autodidacte ? La relation entre réussite scolaire et autodidaxie est-elle vraie ? Pour cela reprenons le tableau des résultats du questionnaire donné à 49 élèves en avril 2013, placé en annexe 6a. Il y a deux façons d'aborder l'analyse :

- soit partir des meilleurs élèves de SEGPA puis regarder leurs réponses ;
- soit examiner les réponses à certaines questions et voir s'il s'agit des meilleurs élèves de SEGPA. Par exemple, à l'item D (Rapport au savoir) si un élève a entouré 3 (J'adore apprendre, il y a tellement de choses à découvrir, c'est une vraie passion) et à l'item E (Estime de soi) il a entouré 3 (Je suis quelqu'un qui veut réussir dans la vie alors je fais tout pour y arriver et n'abandonne jamais), on peut supposer que c'est un élève qui est engagé dans une posture autodidacte.

Commençons par la seconde entrée. Intéressons-nous aux élèves qui ont entouré majoritairement la réponse 3 aux items les plus caractéristiques d'une posture autodidacte, soit D, et E.

D. Rapport au savoir
0 : Je n'aime pas apprendre, rien ne m'intéresse dans la vie
1 : J'apprends uniquement ce qui m'intéresse, ce que je trouve utile
2 : J'aime faire régulièrement des recherches sur de nouveaux sujets que je ne connais pas
3 : J'adore apprendre, il y a tellement de choses à découvrir, c'est une vraie passion

E. Estime de soi
0 : Je ne comprends rien, je suis nul, j'abandonne, je n'y arrive jamais de toute façon
1 : J'essaie d'aller jusqu'au bout d'un travail mais si je n'y arrive pas j'arrête rapidement
2 : Je pense avoir de bonnes qualités pour réussir ce que j'entreprends
3 : Je suis quelqu'un qui veut réussir dans la vie alors je fais tout pour y arriver et n'abandonne jamais

Je trouve 8 élèves :

Classe	6°	5°	4°	3°
Nombre	4	1	2	1

Sur les 8, je peux déjà en retirer 2 qui ont entouré la réponse 3 à chaque item pour le simple plaisir de se moquer de l'enseignant et de se débarrasser le plus rapidement possible de ce travail. Ce qui montre bien la limite d'un tel questionnaire où certains élèves n'ont pas joué le jeu de la consigne, à savoir répondre franchement et honnêtement aux questions.

Il reste donc la répartition suivante :

Classe	6°	5°	4°	3°
Nombre	3	1	2	0

Sur les 3 élèves de sixième, un seul fait partie des meilleurs de la classe. Il est deuxième au second trimestre 2013. L'élève de 5° est pratiquement le dernier de sa classe depuis deux ans qu'il est en SEGPA. Les deux élèves de 4° font partie des deux premiers de leur classe. Ainsi sur 6 élèves, 3 appartiennent effectivement à la catégorie des élèves qui réussissent bien en SEGPA. Mon hypothèse autodidaxie et réussite scolaire se voit confirmer à 50 % en prenant cette entrée par les réponses.

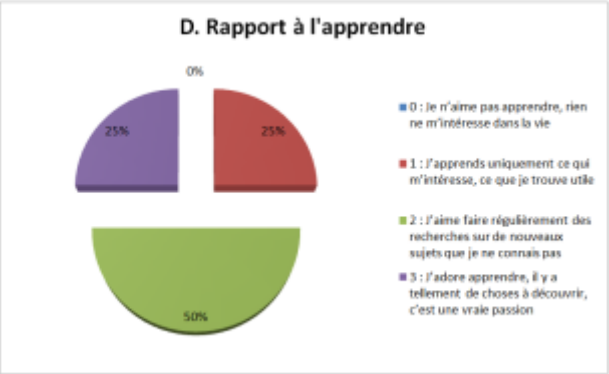
Si je fais l'inverse maintenant en analysant les réponses des trois meilleurs élèves de chaque classe du second trimestre 2013. Que constatons-nous sur ces deux mêmes items et sur d'autres ?

	6°	5°	4°	3°
D. Rapport au savoir				
0 : Je n'aime pas apprendre, rien ne m'intéresse dans la vie				
1 : J'apprends uniquement ce qui m'intéresse, ce que je trouve utile		1	1	1
2 : J'aime faire régulièrement des recherches sur de nouveaux sujets que je ne connais pas	1-1	1-1		1-1
3 : J'adore apprendre, il y a tellement de choses à découvrir, c'est une vraie passion	1		1-1	
E. Estime de soi				
0 : Je ne comprends rien, je suis nul, j'abandonne, je n'y arrive jamais de toute façon				
1 : J'essaie d'aller jusqu'au bout d'un travail mais si je n'y arrive pas j'arrête rapidement		1		
2 : Je pense avoir de bonnes qualités pour réussir ce que j'entreprends	1	1		1
3 : Je suis quelqu'un qui veut réussir dans la vie alors je fais tout pour y arriver et n'abandonne jamais	1-1	1	1-1-1	1-1

Le premier élève est en rouge, le second en bleu et le troisième en noir

Le tableau ci-dessus reprend les différentes réponses des trois premiers de chaque classe. Une même couleur est représentative du même élève. On constate que les réponses sont plus

nuancées. Elles s'étalent même, en cinquième, sur trois niveaux de réponse possible pour l'item E. Trois élèves ont répondu 1 à l'item D, précisant par là qu'ils apprenaient uniquement ce qui les intéressaient. F. Dubet explique qu'« il n'est d'ailleurs pas rare de trouver de bons élèves que les connaissances scolaires n'intéressent guère. » (Dubet, 2002, p. 349). Un élève n'hésite pas à s'arrêter devant la difficulté. Cependant, ces élèves qui réussissent en SEGPA sont des élèves qui majoritairement aiment apprendre (75 % ont répondu 2 ou 3 à l'item D) et qui veulent réussir dans la vie (67 % ont répondu 3 à l'item E). Les deux graphiques suivants donnent une vue d'ensemble plus rapide :



On trouve des caractéristiques assez similaires sur d'autres items[81]. Ces élèves qui réussissent sont contents de venir au collège (58 % item A) ; adorent le travail scolaire (33 % item B) ; font leurs devoirs avec passion et/ou plaisir (66,6 % item C) ; arrivent à s'organiser en produisant un travail de qualité (58,3 % item G) ; travaillent seuls ou essayent de résoudre seuls leurs difficultés (75 % item H) et utilisent volontiers les ressources documentaires à leur disposition (66,6 % item K). Cela donne une image assez révélatrice d'une posture autodidacte mais je mettrais cependant un léger bémol sur la fiabilité des réponses des élèves. Pour tester mon questionnaire, je l'avais soumis auparavant à deux élèves de cinquième. Or quand j'ai donné ce questionnaire à toute la classe, quelques jours plus tard, ces deux mêmes élèves n'ont pas donné les mêmes réponses à certains items. Parfois, j'ai trouvé l'opposé. Une élève avait entouré la réponse 0 à un item puis 3 la fois suivante. Je relève ainsi des fluctuations dans les réponses à ce même questionnaire à quelques jours d'intervalle pour ces deux élèves.

Le troisième constat serait de dire que si l'autogestion pédagogique favorise bien une posture autodidacte, certains élèves progressent plus vite sur une même durée que d'autres. En particulier ceux qui ont une volonté d'apprendre, de mener à bien un projet personnel de formation autonome et qui disposent de certaines capacités cognitives. Pour les autres apprenants, il faudrait certainement plus de temps pour que ce processus se transforme réellement en posture qu'ils conserveraient tout au long de la vie. D'ailleurs, est-ce que les effets de cette pédagogie survivent au-delà de la vie scolaire ? Ce serait l'objet d'une recherche ultérieure.

Cette démarche de développement d'une posture autodidacte en milieu formel demande bien entendu de repenser le métier d'enseignant. Tout n'est pas question de méthode, de

[81] Voir résultats des élèves qui réussissent en annexe 6b.

programme, de pédagogie. Une posture autodidacte nécessite aussi un accompagnement et une certaine relation pédagogique ou climat de travail. Le premier semble primordial. L'enseignant doit accompagner chaque jeune tout au long du chemin. Une critique récurrente des autodidactes portait sur le caractère anarchique d'acquisition des savoirs. L'enseignant doit porter son attention sur ce point et donner aux apprenants les outils nécessaires à une formation structurante. Quant au climat de la classe, il influe également sur la qualité des apprentissages.

Dans ce travail, l'autogestion pédagogique est présentée comme un levier qui favorise l'autodidaxie. Il existe différentes formes d'autodidaxie tout comme il existe différentes formes d'autogestion. Cinq conditions ou éléments semblent régir et influencer l'efficience d'une telle pédagogie dans le développement d'une posture autodidacte :
- le degré d'implication et d'engagement des apprenants dans leur formation
- le degré d'autonomie des apprenants
- la diversité des dispositifs
- l'accompagnement des apprenants
- l'ingénierie éducative

Les deux premières conditions relèvent plus spécialement de l'éducation familiale ou du modèle familial et les trois autres de l'école. Ce qui ne veut pas dire que l'école ne peut rien sur les deux premiers points. Seulement au collège, il s'agit plutôt d'entretenir ce que la famille a déjà initié et impulsé à leur enfant ou ce que ce dernier vit dans son environnement. Il y a ainsi une sorte d'héritage de la sphère familiale ou amicale proche. Si les parents donnent une image positive de l'école à leur enfant et développe son autonomie, il y a fort à parier que cet élève ne sera pas en SEGPA et que s'il s'y trouve, il aura tout loisir de combler ses difficultés. À l'opposé, un jeune qui arrive en SEGPA avec une image négative de la scolarité et qui est peu autonome ne fera guère de prouesses dans ses apprentissages. Il y aurait ainsi l'idée d'une autodidaxie endogène, qui vient de soi et d'une autodidaxie exogène, qui vient de l'extérieur. Chacune influençant l'autre et réciproquement. Passons en revue les trois dernières conditions :

- La diversité des dispositifs va permettre de laisser plus ou moins de liberté et de pouvoir aux apprenants. Un même dispositif est appréhendé de façon différente par chacun. Dans les disciplines scolaires, il peut générer des réponses différentes chez un même apprenant. Par exemple, Aurore qui n'a guère développé une posture autodidacte en mathématiques s'est au contraire fortement investie en sciences. C'est la seule à nous avoir présenté des recherches libres, tout au long de l'année et jusqu'au dernier jour. Habitant un petit village de montagne et dans une ferme, elle a pu nous présenter ses passions comme les rapaces, le berger allemand ou les vaches. Ses recherches étaient toujours riches et variées et duraient plus d'une heure. Elle ramenait toujours du matériel, des objets, des photos et utilisait le vidéoprojecteur pour nous montrer un diaporama qu'elle avait réalisé chez elle ou pour nous présenter des vidéos qu'elle avait trouvées. J'ai beaucoup appris lors de ces moments et elle avait réponse à tout. Dommage que la classe n'ait pas toujours été très attentive à ce qu'elle disait et montrait. La passion d'une personne n'intéressant pas forcément les autres. Aurore fait partie des apprenants ayant une posture autodidacte par moment, selon ses centres d'intérêts. L'autodidacte ne l'est pas à tout moment mais plutôt dans un domaine

particulier. Cet aspect relatif de l'autodidaxie avait déjà été repéré en 1979, par l'UNESCO : « Par essence, il n'y aurait pas d'autodidaxie absolue. On serait autodidacte pour certaines choses, pendant un certain temps, de manière plus ou moins partielle. » (UNESCO, 1979, p. 23).

- La notion d'accompagnement à l'autodidaxie est assez centrale. La qualité relationnelle est prioritaire et détermine pour beaucoup les conditions de réussite et d'engagement du sujet dans des apprentissages autonomes. Pour de nombreux élèves de SEGPA, cet espace d'intimité est difficilement réalisable.

- L'ingénierie éducative consiste à utiliser les outils des institutions internes et numériques pour mettre en place des projets multiformes. Les projets et les TICE occupent une place centrale dans cette pédagogie où le collectif est à l'honneur. C'est le groupe qui élabore les projets en cherchant à associer tous les acteurs aux différentes étapes : élaboration, conception et réalisation. Cependant en fonction de qui est à l'origine du projet et de la dimension motivationnelle de chacun le résultat peut être très intéressant ou pas. Le tableau suivant résume à lui seul tous les cas de figure :

ORIGINE DU PROJET ?	DIMENSION MOTIVATIONNELLE	
	NON	OUI
Externe : les autres	--	+
Interne : le sujet	-	++

On comprend fort bien qu'un élève dont le projet est l'œuvre d'un autre et qui n'a pas une forte motivation ne s'impliquera guère dans le meilleur des cas ou refusera d'y participer. Lorsqu'il a fallu vendre des billets de tombola pour autofinancer une sortie, il y a toujours eu des élèves qui ne vendaient aucun billet. Ce n'était pas leur projet et celui-ci ne les intéressait pas. À l'opposé, celui qui est à l'initiative d'un projet et qui est fortement motivé va s'impliquer davantage et tout faire pour le mener à son terme.

Entre ces deux extrêmes, il reste deux cas de figures qui donnent des résultats mitigés et qui me permettent de comprendre pourquoi certains projets sont abandonnés en cours de route. En 2012, Léa et Cathy nous avaient proposé une sortie au muséum d'histoire naturelle de Genève mais ce projet n'a pas abouti. Il fallait que je les motive régulièrement pour avancer et au bout d'un moment, j'ai cessé de porter ce projet à bout de bras. Ce n'était pas le mien et même si mon rôle est d'accompagner chacun vers une posture autodidacte, il faut savoir trouver la limite à l'accompagnement qui doit viser l'autonomisation de l'individu et non sa dépendance. Ce fut la première année où aucune sortie n'a été organisée. Le résultat est très dépendant du groupe et varie chaque année. Cette année-là, il n'y avait pas de cohésion et très peu de coopération entre les jeunes. Les problèmes de comportement ont miné le groupe toute l'année. À tel point que plusieurs élèves ont fait une demande pour changer d'établissement et malheureusement ceux qui partent sont souvent les meilleurs éléments…

En SEGPA, de sérieuses limites apparaissent au développement d'une culture de l'autodidaxie. On peut identifier cinq limites :

- institutionnelle (liberté et autonomie limitées par le cadre contraignant, rigide et contrôlé qui pourrait nous imposer une forme d'autodidaxie) ;
- matérielle (le manque de moyen financier, d'ordinateurs, de salles) ;
- cognitive (les capacités intellectuelles des élèves) ;
- conatives (l'engagement du sujet dans les apprentissages) ;
- humaine (la qualité des intervenants et de l'enseignant).

Cependant au-delà de ces limites, une posture autodidacte peut être initiée et poursuivie. Après ces quelques années d'expérimentation, j'adhère favorablement à la définition de Pascal Cyrot qui affirme que « l'autodidacte est un sujet social apprenant dont les apprentissages sont majoritairement caractérisés par leur autodidaxie. Il n'est donc plus, à nos yeux, une catégorie sociologique, mais seulement un sujet caractérisé par ses moments d'auto-apprentissage, par ses épisodes autodidactiques. » (Cyrot, 2006, pp. 184-185).

A travers cette thèse, j'ai voulu montrer l'utilité de développer une posture autodidacte en milieu formel et en particulier en SEGPA. Il apparaît qu'il n'existe pas un seul modèle. Je n'ai fait que montrer des exemples de situations possibles dans lesquelles l'apprenant peut être son propre maître s'il le désire. La difficulté principale réside dans la posture autodidacte de l'apprenant que l'on doit faciliter sans prendre pouvoir sur lui. N'oublions pas que l'autodidaxie ne se décrète pas et ne s'impose pas. C'est un acte volontaire qui se construit pas à pas, sur la durée et qui nécessite un certain nombre de médiations (lieux, dispositifs, personnes, outils). L'acte volontaire, enrichi de médiations variées, déclenche l'adhésion, l'implication et la participation. Mon exploration demanderait à être poursuivie et étendue à d'autres situations scolaires et pas seulement aux élèves en difficulté ou en échec scolaire. Tout le monde aurait à y gagner. Les formes doivent naturellement s'adapter au contexte et au public et s'ajuster aux variations des situations rencontrées.

Il est, bien entendu, difficile de savoir ce qui restera chez les jeunes de ces quelques mois passés ensemble. Je suis du même avis que Claire Heber-Suffrin lorsque relatant son expérience des échanges réciproques de savoirs, elle dit : « J'avais l'espoir d'éveiller leur esprit critique, coopératif et créatif. Mais deux ans, c'est très court. Pourtant, on ne peut savoir ce qui a germé. » (Héber-Suffrin, 1981, p. 83). Tel un jardinier, j'ai préparé le terrain, planté des graines puis apporté les éléments nécessaires à leur éclosion. Certaines graines ont germé et éclos très rapidement tandis que d'autres pousseront, je l'espère, plus tard, quand toutes les conditions seront réunies…

Quatrième partie :

Développements envisageables et interrogations

« Deviens qui tu es. »

(Nietzsche, 1885, Réed. 2006, p. 295).

Source : Étrennes ou Almanach moral pour l'an de grâce 1775
par Samuel Girardet, libraire au Locle.
Bibliothèque de la ville de La Chaux-de-Fonds.

LE CAVALIER

« Les mortels sont égaux, ce n'est pas la naissance,
C'est la seule vertu qui fait la différence.
Il est de ces esprits favorisés des Cieux
Qui sont tout par eux-mêmes, et rien par leurs aïeux ».

Gravée en 1775 par Abraham Girardet, alors âgé de 11 ans, cette vignette est le premier fruit d'un apprentissage effectué « sans maître ». Le quatrain qu'elle illustre semble énoncer, par lui-même, l'état de société où peuvent s'épanouir les pratiques autodidaxiques.

(Frijhoff, 1996, p. 92).

4.1 INTRODUCTION

La partie précédente a montré les avantages certains d'une pédagogie autogestionnaire favorisant une posture autodidacte. Elle a montré également certaines limites d'ordre individuel et institutionnel. Au terme de ma triple analyse, il me reste à élargir mon champ d'investigation en envisageant ce que cette notion pourrait devenir hors du cadre purement scolaire et sur le long terme.

Les élèves pensent que les apprentissages s'arrêtent au moment de la sortie du monde scolaire pour entrer dans la vie active. Ils ont une représentation erronée de l'éducation tout au long de la vie. Ils pensent qu'apprendre se fait uniquement dans un cadre formel et que le bagage intellectuel ou technique est suffisant pour la totalité de l'existence. Ce n'est malheureusement plus vrai de nos jours. L'effort devra se poursuivre bien au-delà de la scolarité. Ils devront apprendre toute leur vie pour s'adapter en permanence. « Celui qui ne se met pas à jour est condamné à être dépassé. » (Lengrand, 1970, p. 15).

En m'appuyant sur ma recherche et sur d'autres expériences d'accompagnement au travail autonome, cette partie se propose d'être une réflexion générale sur la fonction de l'autodidaxie dans une éducation globale de la société. Si on réfléchit à des prolongements postscolaires possibles, se profile alors la vision d'un être social autonome et indépendant qui serait en phase avec la société. L'autodidacte serait toujours capable de mettre à jour ses connaissances et ne rechignerait pas à en acquérir de nouvelles. Il serait capable de s'adapter en permanence à notre société complexe et mutante. L'autodidaxie pourrait occuper tous les moments de sa vie ou simplement quelques-uns. Il y a des secteurs pour lesquels aucune formation n'existe ou pour des raisons diverses, de temps, de distance, d'argent, de philosophie, on n'a pas envie de suivre une formation. Le recours à l'autodidaxie est alors la seule solution.

On rejoint ici la conception moderne de Condorcet qui en son temps défendait déjà dans son modèle éducatif un contexte de transformation de la société par une instruction offerte à tous, à tous les âges de la vie et dans tous les domaines. Si le peuple était suffisamment éclairé, il parviendrait à une plus grande liberté. Condorcet croyait en l'utilité de l'instruction, du savoir pour tous et misait sur le désir d'apprendre par soi-même. Son plan d'instruction allait enfin libérer l'homme de la domination et permettre le développement de citoyens libres et capables de jugements raisonnés et éclairés. « Il viendra sans doute un temps où les sociétés savantes, instituées par l'autorité, seront superflues, et dès lors dangereuses, où même tout établissement public d'instruction deviendra inutile ; ce sera celui où aucune erreur générale ne sera plus à craindre ; où toutes les causes qui appellent l'intérêt ou les passions au secours des préjugés, auront perdu leur influence : où les lumières seront répandues avec égalité et sur tous les lieux d'un même territoire, et dans toutes les classes d'une même société. » (Condorcet in Dumazedier, 1994b, p. 173).

Près de 220 ans plus tard, où en sont ses idées si généreuses ? L'instruction pour tous existe bel et bien mais peut-on dire pour autant que notre société est devenue plus juste et

égalitaire. Il n'en est malheureusement rien. Les recherches et enquêtes montrent que certaines classes sociales dominent toujours sur le plus grand nombre, que les riches sont encore plus riches et les pauvres encore plus pauvres. La formation permanente, ce que Condorcet appelait *seconde instruction*, s'est développée. On peut voir cela comme un bienfait mais si on regarde plus en détail, on peut se demander à qui profitent ces formations et quels en sont les débouchés ? Si la scolarité obligatoire était pertinente et performante, il n'y aurait sûrement pas besoin de ces formations. Selon Condorcet, on serait des autodidactes et nous n'aurions pas besoin d'une assistance particulière. Malheureusement, ce n'est toujours pas le cas. Tant que l'école ne prônera pas une autodidaxie éducative, la vision de Condorcet restera toujours une utopie même si Henri Lefebvre rappelle que : « L'utopie d'aujourd'hui, c'est le possible de demain. » (Lefebvre & Régulier, 1978, p. 197). Cependant, la scolarité initiale facilite les apprentissages autodidactes, en donnant à chaque apprenant les prérequis nécessaires.

4.2 L'AUTODIDAXIE, UN RAPPORT PASSIONNE AU SAVOIR

Auparavant, il était assez aisé de trouver des autodidactes et d'identifier les phénomènes d'autodidaxie. Il existait une ligne *quasi naturelle* de séparation entre les autodidactes et les autres, qualifiés de non-autodidactes. C'était tout simplement l'école. L'autodidacte, pour simplifier, n'allait pas ou très peu à l'école. Il était donc obligé d'apprendre par lui-même, si besoin. Or, depuis que l'instruction a été rendue obligatoire, cette belle ligne de démarcation n'existe plus. Alors comment les repérer maintenant que tout le monde passe pratiquement par l'école ? Est-il possible de les identifier en milieu formel et de plus en SEGPA, lieu d'accueil privilégié des élèves en difficulté et en échec ?

Cette difficulté à identifier les autodidactes est soulignée par N. Tremblay (1986) car ils ne sont pas répertoriés et ils ne se considèrent nullement autodidactes. « Un autodidacte se présente souvent comme un « amateur de », un « maniaque de », comme une personne « intéressée à ». » (Tremblay, 1986, p. 45). Pour répondre à la question de l'identification, il faut s'interroger sur les critères significatifs qui permettent de considérer que tel apprenant est autodidacte. Il sera ensuite plus facile de les identifier. Mais par quoi commencer ? Dois-je me fier au comportement, à la rapidité à apprendre ; regarder du côté des sujets sociaux qui font preuve de résistance aux forces dominantes, chez des ambitieux ; m'intéresser plutôt aux démarches d'apprentissage particulières, au mode d'acquisition des savoirs ou étudier leur groupe d'appartenance, leur milieu familial ?

Pour tenter une première approche, je dirais que le premier critère objectif retenu est fortement lié à l'implication. Lorsque je donne un travail à faire ou inversement lorsque c'est l'apprenant qui décide de sa formation, je remarque rapidement qui entre ou non dans les apprentissages, avec quelle rapidité et pendant combien de temps. En géométrie, par exemple, les élèves ont le choix du dessin à reproduire. Il y a ainsi plusieurs attitudes possibles entre celui qui va chercher par tous les moyens à reproduire ce qu'il a sous les yeux et celui qui peut rester deux heures devant sa feuille et la laisser aussi blanche qu'au départ. Celui qui ne veut rien faire, qui n'a aucune volonté et intention d'apprendre, qui ne veut pas revenir sur ses

erreurs ou qui de par son comportement empêche les autres de travailler ne peut pas être considéré comme autodidacte en milieu scolaire. Par contre, celui qui se lance à corps perdu dans son travail peut déjà nous orienter sur un profil qui ressemblerait déjà plus à celui d'un autodidacte.

Je retrouve cette posture chez celui qui poursuit un travail hors de la classe, soit à l'étude, au CDI ou chez lui. Un élève, une fois, m'a surpris. J'avais demandé de se procurer le livre *Ulysse et l'odyssée*, pendant les vacances de février et cet élève revient le jour de la rentrée avec le livre, bien entendu, mais en plus, il avait lu tout le contenu pendant ses congés et en avait fait le résumé. Faire du travail supplémentaire, de sa propre initiative sans que cela ne soit une obligation, juste pour le plaisir est assez révélateur d'une implication suffisamment importante dans le travail. Ce qui est d'autant surprenant que ce même élève ne montrait pas forcément cette même soif de savoir dans les autres matières. On peut ainsi être autodidacte par moments et dans certaines disciplines seulement.

Ces remarques d'implication sont identiques pour le travail de groupe. Dans ce type d'activité, le groupe s'organise en attribuant une fonction à chaque membre. Le rôle tenu par chacun dans un groupe est intéressant à observer. Pour cela je m'appuie sur l'analyse des chercheurs Benne et Sheats qui classent les différents rôles en trois catégories : « des rôles *centrés sur la tâche* […], des rôles de *maintien de la cohésion* […], des rôles de *satisfaction des besoins individuels* […]. » (Anzieu & Martin, 1968, Réed. 1994, pp. 275-276). Le premier rôle va favoriser l'activité du groupe, le second va maintenir ou renforcer la cohésion du groupe, tandis que le troisième va plutôt faire obstacle aux deux fonctions précédentes. L'autodidacte serait à chercher dans la première catégorie. Un individu qui tente, lors d'un travail, à faire progresser le groupe de toutes les façons possibles a certainement des capacités pour développer une posture autodidacte. Benne et Sheats détaillent en 12 points ces rôles centrés sur la tâche : « stimuler le groupe ; rechercher des informations, des opinions ; apporter des informations ; donner son opinion ; reformuler les opinions ; clarifier et coordonner les idées, les propositions, les activités ; orienter le groupe ; procéder à l'examen critique (évaluation), rôle d'activiste, régler les questions matérielles, rôle de secrétaire. » (Anzieu & Martin, ibid., p. 370).

L'autonomie serait un second critère servant à repérer les autodidactes. Il y a en SEGPA, des élèves qui travaillent tout seuls et qui ne me sollicitent jamais ou très rarement. Par curiosité, je passe quand même auprès d'eux de temps en temps pour voir ce qu'ils font et vérifier leurs apprentissages. Ce critère cependant est imprécis car un élève qui ne sollicite pas mon aide ou celle d'un tiers n'est pas toujours révélateur d'un apprenant autodidacte. Dans cette catégorie, je trouve des élèves très timides et qui n'osent pas demander une aide quelconque, puis il y a ceux qui ne veulent pas travailler, qui se confortent dans une certaine oisiveté et qui ne font donc rien si ce n'est de la résistance passive aux apprentissages. En 2010, j'ai eu, pendant une année scolaire, un élève de 5° qui ne parlait jamais en classe avec les autres et qui ne demandait jamais rien à personne. C'était un élève hyper timide et il fallait vraiment l'interroger pour entendre occasionnellement et très furtivement le son de sa voix. On voit donc que le seul critère de l'autonomie n'est pas suffisant pour qualifier un élève

d'apprenant autodidacte et que l'autonomie d'un jeune dans son rapport au savoir peut se décliner de bien des façons.

Je peux également m'intéresser aux productions des élèves pour déterminer s'il y a des autodidactes en SEGPA. Prenons l'exemple des mathématiques. Dans cette matière, les élèves ont la possibilité d'apprendre à leur rythme. Ce qui laisse la possibilité à celui qui veut vraiment se donner les moyens d'aller très vite. À la fin d'une séquence, j'obtiens des différences significatives sur le nombre de brevets passés et obtenus. Si je prends la classe de sixième au premier semestre 2011, du tableau ci-dessous :

ELEVES	N 1 Connaissance des nombres
Mehrane	☺ ☺
Sanela	☺ ☺
Clara	☺
Jonathan	☺
Dylan	
Havri	☺
Léa	☺
Halija	☺
Maryline	☺
Cathy	☺ ☺ ☺
Aurore	
Sevgi	☺

Il y a deux élèves, Dylan et Aurore, qui n'ont obtenu aucun brevet et pourtant, ils ont passé à deux reprises ce même brevet orange. À l'opposé, Cathy a pu valider trois brevets sur le même laps de temps, sept semaines. Elle partait avec les mêmes acquis que Dylan et Aurore puisqu'elle était au départ en ceinture orange. Pour rappel, la répartition à cette première période de l'année était faite à partir d'un test d'écriture de nombres. Ce n'est pas parce qu'on démarre sur une ceinture de compétence supérieure que l'on va forcément en passer plus que les autres. Léa commencera en vert mais n'obtiendra qu'un seul brevet. Mehrane et Sanela iront plus loin. C'est la première fois depuis 2007, date à laquelle j'ai commencé cette répartition en ceinture de couleurs que des élèves de sixième arrivent à la ceinture noire. Là, effectivement, ils ont vite atteint leur seuil de compétence car cette ceinture noire correspond quand même à un programme de CAP. Je connais bien ce niveau pour l'avoir enseigné pendant quatre ans à des classes de CAP en EREA.

Si je cherche de cette manière des apprenants autodidactes, je peux alors considérer que le nombre de brevets obtenus en mathématiques est un critère suffisamment objectif. Il signifie que ces apprenants sont suffisamment autonomes et désireux d'apprendre. Ils ont été capables en classe de travailler rapidement et de faire également des fiches à la maison contrairement à Dylan et Aurore qui n'en ont fait aucune chez eux. Il y a donc des élèves qui ont déjà une disposition à l'autodidaxie en arrivant en SEGPA ou qui l'ont très rapidement développée. Lorsque je dis qu'ils sont désireux d'apprendre, je devrais préciser d'apprendre des choses nouvelles. Trop d'élèves ont peur du changement. Cela ne les dérange pas de refaire ce qu'ils savent déjà faire. Ils sont un peu comme Ernesto, le personnage principal du roman, *La pluie d'été*, de Marguerite Duras qui ne veut apprendre que ce qu'il sait déjà : « M'man, je retournerai pas à l'école parce que à l'école on m'apprend des choses que je sais pas. » (Duras, 1990, p. 22). C'est sûrement très rassurant pour les élèves de vivre sur leurs acquis, dans leur zone de confort personnel mais mon rôle consiste à les emmener vers de nouveaux rivages et à les conduire à travers la terra incognita.

Si je reviens sur mon analyse précédente entre les deux groupes d'élèves. D'un côté, il y a Aurore et Dylan qui, en sept semaines, de septembre à octobre 2011, ont passé seulement

un brevet et qui ne l'ont pas obtenu. De l'autre, il y a Cathy, Sanela et Mehrane qui ont passé et obtenu plusieurs brevets sur la même période. Pourquoi tant d'écart entre ces deux groupes ? Peut-on invoquer l'intelligence ? Non, ces cinq élèves ne montrent pas de différences significatives en classe. De plus, Sanela et Mehrane sont d'origine étrangère et maîtrisent un peu moins bien la langue française que les autres. Ce qui aurait dû les handicaper par rapport au reste de la classe. Or il n'en est rien puisqu'ils sont dans le groupe ayant obtenu le plus de brevets. La différence essentielle est à chercher ailleurs, dans leur posture, leur rapport au savoir et leurs démarches apprenantes.

Pendant les sept semaines, j'ai constaté que Mehrane, Sanela et Cathy ont adopté deux stratégies. La première est d'aller chercher rapidement une aide auprès des autres quand ils ne savaient pas ou alors de vérifier leurs réponses dans le fichier autocorrectif que j'avais mis en place à partir de la ceinture bleue. Ils n'ont pas hésité à aller voir les autres, moi y compris, pour avoir une explication ou pour comprendre leurs erreurs. Rapidement, ils ont travaillé avec une autre personne. Sanela et Mehrane sont restés souvent ensemble même si Mehrane allait plus rapidement. Ensuite Cathy est allée beaucoup plus vite en s'associant avec Léa. Chacun a donc formé un petit réseau très simple, pas trop grand et assez productif. À deux, on travaille mieux que dans un groupe de trois ou quatre où là, il y en a toujours un élève qui vient distraire ou ennuyer les autres. En comparaison, Dylan et Aurore sont restés seuls et n'ont guère sollicité les autres pour se faire aider.

La deuxième stratégie qui n'en n'est pas une à proprement parler car elle n'est pas volontaire ou consciente de leur part, réside dans l'aide qu'ils ont apportée aux autres. Cathy, Sanela et Mehrane ont beaucoup été sollicités pour aider les autres élèves. Cela leur a fait perdre du temps pour avancer dans leur travail, certes, mais cela leur en a fait gagner par ailleurs. En mobilisant leur connaissance pour devoir expliquer aux autres, ils ont appris eux-mêmes en retour.

Comment savoir si une notion a été saisie ? Simplement si on est capable de l'expliquer à une tierce personne. Le transfert se fait ainsi tout naturellement. Comme on a beaucoup sollicité ces trois élèves, ils ont été obligés de peaufiner leur savoir, parfois encore trop incertain, un nombre de fois tellement élevé, qu'ils étaient placés dans des conditions d'enseignant. Ils ont ainsi appris grâce aux autres, en leur demandant une aide et en devant à leur tour apporter une aide. Il y a ainsi une réciprocité des savoirs que l'on retrouve dans les réseaux d'échanges réciproques de savoirs. « En fait, l'individu a réellement conscience d'avoir acquis des connaissances et des compétences lorsqu'il les utilise concrètement en les pratiquant ou en les transmettant à son tour. » (Giordan, 2000, p. 216).

De nouveau, à titre de comparaison, Aurore et Dylan n'étaient pas dans cette dynamique du partage. Dylan n'a jamais aidé un autre élève et Aurore de temps en temps mais un peu à contre cœur et en revenant assez vite à sa place sous prétexte que l'autre ne comprenait rien. En aidant les autres, on se sent utile, on est valorisé et la motivation est ainsi renforcée, ce qui fait que l'apprenant va davantage s'impliquer et s'engager dans le savoir. Le regard porté par les autres va changer.

Etre autodidacte, ne signifie en rien travailler tout seul dans son coin et trouver dans cet isolement les réponses. Il n'y a pas de Robinson Crusoé du savoir (Verrier, 1999). Non le véritable autodidacte c'est celui qui s'engage dans la voie des apprentissages autonomes et qui est capable de trouver les réponses par lui-même en utilisant les ressources de son environnement, qu'elles soient matérielles ou humaines. En classe, les solutions sont assez restreintes. Je peux prendre un dictionnaire ou un autre livre genre Bescherelle si ma question porte sur un problème d'orthographe ou de conjugaison. Je peux utiliser l'ordinateur car la classe est équipée de cet outil mais c'est assez chronophage et les élèves n'ont pas trop le courage de visiter plusieurs sites pour s'informer et trouver la solution. Reste alors les autres membres du groupe dont l'enseignant fait partie.

Le savoir naît dans l'échange et la réciprocité. Plus les interactions se nouent et plus les chances d'accroître ses propres compétences augmentent. On peut voir cela comme de l'enseignement réciproque : j'apprends quand tu m'aides mais j'apprends aussi en t'aidant. Et en t'aidant, en t'apprenant à mon tour, je reprends confiance en mes possibilités et en moi. « Quelqu'un qui se découvre capable d'apprendre et de transmettre des savoirs renforce ou retrouve sa confiance en soi […]. » (Giordan, 2000, p. 223). L'autodidacte a une démarche apprenante particulière.

Ce qui détermine aussi l'autodidaxie d'une situation, c'est le rapport au savoir. Toute la littérature insiste sur le fait que les autodidactes ont un rapport particulier avec le savoir. Gaston Pineau, s'appuyant sur les travaux de l'UNESCO (1979), définit ce type particulier : « C'est d'abord un *rapport actif*, une « soif de savoir » qui anime l'autodidacte comme s'il en était sevré. » (Pineau & Michèle, 1983, p. 57). L'auteur précise que ce rapport passionné au savoir n'est pas inné, il doit être acquis par l'expérience. C'est une *nécessité de survie* et cela demande forcément un apprentissage.

Dans un tableau synoptique, G. Pineau récapitule les éléments constitutifs donc fondamentaux et repérables de l'autodidaxie, tels qu'ils sont définis par les experts de l'UNESCO ainsi que les différentes conceptions qui en découlent :

ELEMENTS CONSTITUTIFS	CONCEPTIONS
1. *Un rapport particulier au savoir* • un rapport actif • un rapport volontaire • un rapport personnel • un rapport appris	1. Autodidaxie comme moyen privilégié de l'épanouissement et du développement humains
2. *Un mode particulier d'apprentissage* • autodirigé • responsable	2. Autodidaxie comme apprentissage autogéré
3. *Un type particulier de soutien* • absence de soutien institutionnel • présence à l'environnement immédiat	3. Autodidaxie comme apprentissage non institué, isolé
4. *Diversité et relativité* choix/non choix pure/assistée individuelle/collective minoritaire/de masse limitée/universelle	4. Conception aristocratique : l'autodidaxie choisie, pure, individuelle, minoritaire, limitée. L'autodidaxie est l'aristocratie de la culture
	5. Conception prolétarienne : autodidaxie imposée par les conditions de vie, assistée, collective, majoritaire, universelle. L'autodidaxie est l'orpheline de la culture.

(Pineau & Michèle, 1983, p. 58).

Ce rapport très actif au savoir est caractéristique de la soif d'apprendre et l'autodidacte doit s'abreuver à toutes sortes de sources. Le désir d'apprendre seul, la curiosité intellectuelle et le besoin de réalisation personnelle sont également mentionnés.

Pour résumer, plusieurs critères ont été ainsi passés en revue pour déterminer une posture d'apprenant autodidacte en milieu scolaire. Si je les reprends dans l'ordre, il y a eu l'intention, l'implication, l'autonomie, les résultats et le rapport au savoir. Ces critères sont suffisamment significatifs. Les élèves que je peux repérer ainsi, dès leur entrée en SEGPA, sont avant tout des jeunes qui ont été stimulés par leur environnement familial ou qui ont su pallier le manque de ressources. Je m'explique sur ces remarques. Pour l'année 2011/2012, Mehrane, Sanela et Cathy peuvent être considérés comme des élèves ayant la plus forte propension à avoir une posture autodidacte. Impossible de dire cependant qu'ils y sont à 100 % mais ils ont une posture bien plus élaborée que les autres. Est-ce culturel puisque Mehrane et Sanela sont d'origine étrangère ? Mehrane vient des Comores et Sanela de Serbie. Pour avoir discuté à plusieurs reprises avec le père de Mehrane, la culture familiale est suffisamment forte et prégnante pour inculquer certaines valeurs à leur enfant unique. Son père fait tout pour stimuler son fils et qu'il s'en sorte. On peut même dire que son père contrôle son environnement, ses amis, ses sorties, ses fréquentations. Son père souhaite que son fils s'en sorte mieux que lui et il croit fortement en l'école. Pour lui, l'école est toujours un ascenseur social. C'est par l'école que sa position sociale pourra être améliorée.

Chez Sanela, la famille est moins prégnante. Sanela n'est pas fille unique, ils sont trois enfants et elle est la seule fille. Sa posture d'autodidacte peut venir de sa propre implication à vouloir faire un métier qui demande des études. Depuis qu'elle est arrivée, elle désire être vétérinaire. Pas facile quand on est en SEGPA mais cela stimule suffisamment son intérêt pour les apprentissages.

Cathy a déjà un rapport particulier à l'école et aux savoirs. Dès son arrivée, elle était avide d'apprendre et les dispositifs autogestionnaires lui permettent de répondre à sa boulimie. Cathy n'habite pas chez ses parents, elle est placée en foyer d'accueil. Sa situation actuelle est à la base de son envie de s'en sortir. Alors que d'autres vont sombrer dans un certain pessimisme, Cathy, au contraire va tout faire pour s'en sortir.

Ainsi ces trois-là arrivent déjà avec une certaine posture autodidacte pour des raisons diverses. Les dispositifs mis en place renforcent simplement leur acquis et leur donnent une certaine méthodologie et technique de travail. D'autres élèves vont au contraire commencer à devenir autodidacte grâce aux dispositifs. Maryline fait partie de cette catégorie. Elle arrive avec de bons atouts. Elle a déjà de solides connaissances et est très autonome. Cependant, elle ne s'investit pas plus que cela dans les apprentissages. Les moments de liberté sont détournés au profit de bavardages. Elle n'a pas encore su en profiter pleinement pour apprendre ce qu'elle désire.

L'autodidacte est dans l'ensemble un être curieux, cultivé et ouvert sur le monde. Il se tient au courant de ce qui se passe autour de lui et suit l'actualité. Lors de la semaine de la presse en février 2012, j'avais proposé aux sixièmes de choisir parmi nos quotidiens un article afin de nous le présenter. C'est le genre de situation qui permet de repérer ceux qui n'attendent pas tout de l'école et qui s'instruisent en dehors du milieu formel. Dylan, par exemple était au courant de bien des choses et de nombreux faits. Il était capable de compléter certaines présentations en donnant des informations supplémentaires. En discutant avec lui, il me raconta qu'il regardait régulièrement le journal télévisé pour suivre les actualités. Cependant, comme on l'a vu précédemment lors de l'analyse en mathématiques, Dylan n'est pas considéré comme un élève ayant une posture autodidacte. Ce qui soulève plusieurs questions : peut-on être autodidacte dans un domaine et pas dans un autre ? La posture autodidacte doit-elle être globale ? Doit-on prendre en considération plusieurs critères afin de déterminer une telle posture ? L'autodidaxie se joue-t-elle en dehors de l'école ?

On ne peut se fier à un seul critère pour déclarer autodidacte tel élève. Il faut prendre tous les critères ensemble : mobilisation dans le travail du début jusqu'à la fin, autonomie, comportement, poursuite d'une recherche à la maison, environnement adéquat, curiosité sur des sujets autres que le scolaire… On prend ainsi en considération l'être complet à travers des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Les jeunes qui montrent rapidement une telle posture font partie des bons élèves de la classe. Il y a ainsi une forte corrélation entre autodidaxie et réussite scolaire.

4.3 LA PLACE DE L'AUTODIDAXIE DANS LA VIE QUOTIDIENNE : DEVENIR APPRENANT PERMANENT

On a vu précédemment que les apprentissages informels représentaient, selon les chercheurs, de 80 à 90 % de nos acquis. La majeure partie de ce que l'on apprend ne provient pas des lieux formels et ceux-ci n'enseignent pas tout, loin de là. Le fait de passer au moins dix ans à l'école ne change rien. Il y a des sujets qui ne relèvent nullement de son champ de compétence et qui ne seront jamais abordés, en particulier de nombreux savoir-faire et savoir-être. Et pourtant chacun de nous y est cependant confronté durant toute notre existence. Comment apprendre à bricoler, à faire un sport, à prendre soin de soi, à vivre, à aimer, à être heureux, à devenir parent… ? La question de l'autodidaxie englobe l'ensemble des savoirs. Elle devient permanente et concerne tous les aspects de la vie quotidienne.

Cependant, l'autodidacte contemporain est passé inévitablement par l'école. Il est devenu ce que C. Verrier appelle « un apprenant hybride en ce sens que si son parcours est fortement coloré d'autodidaxie, l'ensemble de ses savoirs n'est pas constitué que d'autodidaxie. » (Verrier, 1999, p. 114). On apprend un peu partout, en toute occasion et en dehors des lieux conçus pour cela. L'école ne détient pas le monopole du savoir. « La plupart de ce que savent les hommes ne leur vient pas de l'école mais comme on dit, avec un brin de mépris, de la vie. » (Barbier J-M., 1996, Réed. 1998, p. 31). L'autodidaxie prend racine dans le quotidien, dans les situations multiformes de la vie courante. C'est la vie, au travers des expériences, qui nous oblige à devenir autodidacte.

La prédominance de ce mode d'apprentissage a été depuis longtemps établie. En 1964, une enquête américaine révélait que neuf millions d'américains avaient tenté d'apprendre les choses par eux-mêmes (Tremblay, 2003, p. 31). En 1978, l'américain Allen Tough estimait que chaque adulte passait en moyenne 500 heures par an à des projets d'auto-apprentissage (Tremblay, ibid., p. 24). En 1982, un sondage québécois estimait que 23 % des répondants utilisaient l'autodidaxie comme unique moyen d'apprentissage (Tremblay, ibid., p. 32). On peut dire que l'autodidaxie est banale, voire naturelle, tellement elle se manifeste à tous les âges de la vie et dans une multitude de situations allant de la maison à l'entreprise, en passant par les loisirs. Philippe Carré dresse une liste représentative de la place dominante de telles pratiques. « Les contextes dans lesquels les Européens pensent avoir appris quelque chose au cours des douze derniers mois sont le domicile (69 %), des rencontres informelles (63 %), des activités de loisir (50 %), la formation sur le tas (44 %), le lieu de travail (41 %), les bibliothèques ou centres culturels locaux (31 %). Viennent loin ensuite les sessions de formation formelle sur le lieu de travail (18 %), les cours ou séminaires dans une institution éducative (17 %). » (Carré, 2005, pp. 100-101).

Chacun pratique l'autodidaxie comme ressource dans sa vie quotidienne. L'autodidaxie occupe ainsi une large place dans les apprentissages multiformes au cours de la vie. C'est l'idée que nous sommes tous autodidactes dans certains aspects de notre vie et par épisodes. On utilise cette posture à des moments bien particuliers de notre existence et non pas d'une façon continue. « Dans la vie quotidienne, l'autodidaxie nous aide à faire face à de

multiples nécessités dans lesquelles nous nous trouvons de résoudre des petits et grands problèmes par nos propres moyens, en solitaire, ou en groupe : faire un repas, se débrouiller avec un premier enfant, résoudre un problème de panne d'électricité, installer un nouvel ordinateur, apprendre une langue étrangère par exemple. » (Bézille, 2003, p. 12). On vit de nombreux épisodes autodidactiques. C'est pourquoi C. Verrier précise que les différentes formes d'autodidaxie « peuvent être de plus ou moins longues durées, ne pas être rectilignes tout au long de l'existence, accepter l'idée de ne pas être de toujours et définitives. » (Verrier, 1999, pp. 94-95).

Ainsi, sans forcément en avoir l'intention, nous sommes tous, à des degrés divers et à certains moments de notre vie, autodidactes. On y fait appel spontanément ou par obligation, à un moment ou un autre. L'autodidaxie peut servir à assouvir une passion comme jouer d'un instrument de musique, peindre, sculpter… Parfois, ce sont les impératifs de la vie quotidienne qui vont la provoquer. Dans ce cas, l'autodidaxie peut devenir un moment à construire pour vivre son quotidien et apprendre des savoirs utiles. H. Bézille (2006) donne quelques exemples de cette forme d'apprentissage dans des situations moins ordinaires, voire extrêmes. Les personnes en situation de précarité économique et sociale peuvent mobiliser l'autodidaxie pour gérer au quotidien leur précarité et survivre. « […] ou quand émergent de nouveaux secteurs d'activités qui ne sont pas encore structurés par des logiques de formations académiques. » (Bézille, ibid., p. 109). H. Bézille regroupe les fonctions des apprentissages non intentionnels en deux catégories : *adaptative* (résolution de problèmes, gestion de la survie, etc.) et *créative* (Brougère & Bézille, 2007, p. 142). Dans un autre texte, H. Bézille identifiait les fonctions de l'autodidaxie comme ressource dans trois moments bien distincts :

- « dans la vie quotidienne ;
- dans les moments de transition et de crise au cours de la vie ;
- dans le processus créateur. » (Bézille, 2003, p. 12).

Les possibilités d'autodidaxie sont bien plus importantes que par le passé. La révolution culturelle du temps libre dont parle souvent J. Dumazedier a permis l'évolution de cette pratique. Ce chercheur a constaté que, de nos jours, le temps libre est devenu plus long que le temps de travail. « Depuis le début du XIXe siècle jusqu'au début du XXe siècle, la durée du travail n'a cessé de diminuer et le temps libéré n'a cessé d'augmenter, à tel point que, depuis les années 1980, la durée du temps libre est devenue plus longue que celle du travail. » (Dumazedier, 2002, p. 19). Ce temps libéré laisse du temps pour soi. Il est essentiellement investi dans les loisirs. L'évolution technologique a également multiplié les possibilités d'autodidaxie. Les technologies actuelles offrent, à qui veut bien, cette capacité à se former soi-même. On peut utiliser en permanence ces nouveaux outils, à toutes heures du jour et de la nuit. Contrairement aux lieux institutionnels d'apprentissage, l'autodidacte n'est pas limité dans l'espace et le temps.

Mais comme on l'a bien compris tout au long des chapitres précédents, l'autodidaxie est rarement innée. C. F. Poliak souligne qu'il y a souvent des rencontres décisives et des espaces initiatiques qui sont à l'origine et qui poussent vers cette forme d'apprentissage. (Poliak, 1992, pp. 121-125). Cette sociologue donne comme exemples un engagement

syndical, une MJC (Maison des Jeunes et de la Culture), un café d'étudiants ou une librairie. Cependant malgré ces rencontres, ces espaces et les moyens d'accéder aux savoirs, il faut toujours cette volonté et cette envie, qui exigent un certain tempérament.

4.4 L'AUTODIDAXIE SOURCE D'ACCOMPLISSEMENT PERSONNEL

L'autodidaxie jusqu'à présent a été pensée et décrite en mettant fortement et presque exclusivement l'accent sur l'acquisition de savoirs. On a valorisé l'autodidaxie pour diverses raisons comme pallier à l'échec scolaire, en vue d'une réussite sociale ou encore mettre à jour ses connaissances pour ne pas être exclu de la société cognitive. On a oublié ou mis trop vite de côté l'accomplissement de la personne ou l'épanouissement de l'Homme. L'autodidaxie participe pleinement à la formation de l'être et pas simplement de l'avoir, d'un capital cognitif. Ce que rappelle très judicieusement C. Verrier : « […] l'autodidaxie est globalement considérée comme susceptible de constituer un moyen privilégié de l'épanouissement humain. » (Verrier, 2002, p. 17).

Telle que je la conçois, l'autodidaxie peut être vue comme une tentative de construction identitaire. Être son propre maître permet d'apprendre à se connaître et à regarder son propre mode de fonctionnement. Il n'est pas aisé et pas toujours agréable de regarder en soi. Quand quelque chose va mal, on préfère souvent rejeter la faute sur autrui. Il est courant dans une classe d'entendre des phrases du genre : *je ne sais pas faire, je ne comprends pas, je n'y arriverai jamais, je ne suis pas capable, ça ne vaut pas la peine…* En creusant un peu la question de l'inhibition, je m'aperçois qu'une majorité des élèves trouvent la cause à l'extérieur. C'est la faute du professeur qui explique mal, qui va trop vite, qui ne m'aime pas… C'est la faute à mes parents, ils ne s'occupent pas de moi, ils rentrent tard, ils ne comprennent rien, ne peuvent pas m'aider…

Ce recentrage sur soi est salutaire. Il oblige à se regarder fonctionner et penser. L'autodidaxie devient un processus d'affirmation de soi. Connaissance pour soi et connaissance de soi vont de pair. La devise que l'on trouve sur le fronton du temple d'Apollon de Delphes et que l'on attribue souvent à Socrate est très juste : *Homme connais-toi toi-même*. La véritable connaissance passe par la connaissance de soi. Et pour connaître sa véritable nature et trouver son identité, rien de tel que l'introspection et la relation ou confrontation à l'autre. La rencontre avec autrui nous donne une vision plus objective de nous-mêmes. L'autre est un miroir. Il va nous révéler nos défauts et nous montrer ce qu'il faut changer en nous. Telle personne de par ses paroles ou attitude peut parfaitement nous déranger, nous blesser. En quoi cela fait-il alors écho en moi ? Pourquoi cette personne me dérange-t-elle à ce point ? N'y a-t-il pas une souffrance à guérir en moi ?

Cette quête de la connaissance de soi peut aller très loin. Ici, elle est intéressante pour apprendre à connaître son propre mode de fonctionnement en rapport avec les personnes et au savoir pour construire l'humain en soi. Il y a d'autre part le côté créateur de l'autodidaxie qui permet un épanouissement personnel. La vie est création, c'est-à-dire changement perpétuel et

transformation. Il ne faut point avoir peur du changement. L'autodidaxie est un moyen d'aller de l'avant pour ne pas rester dans une certaine inertie.

4.5 LA DEMARCHE AUTODIDACTIQUE : L'ART D'APPRENDRE PAR SOI-MEME

Comme on l'a vu auparavant, à l'heure où l'instruction obligatoire est acquise depuis longtemps, l'autodidaxie d'aujourd'hui apparaît moins en termes de compensation d'une scolarité déficiente ou insuffisante. « Au contraire, il convient de la redéfinir comme stratégie souple d'adaptation aux changements nombreux de notre époque, dans toutes les sphères, au cours de la vie. » (Tremblay, 2003, p. 144). C'est cette souplesse d'adaptation tout au long de la vie qui fait la spécificité de la nouvelle autodidaxie. Par exemple, dans une situation donnée, on ne réagit pas tous de la même façon. Personnellement, si je n'ai pas la solution à un problème quelconque, je vais tenter de la trouver par moi-même. En disant cela, je ne me mets pas dans une relative solitude. Je tente par tous les moyens de résoudre ma difficulté. Il y a quelques temps, en allant sur Internet, mon ordinateur se trouva infecté par un virus malgré sa protection. Plus rien ne fonctionnait, il y avait juste une grande page de mise en garde affichée à l'écran. J'ai eu beau tenter de rallumer mon ordinateur plusieurs fois, rien n'y faisait, toujours cette fichue page. Je suis allé chercher mon second ordinateur portable pour rechercher sur le net des informations sur ce problème et surtout une méthode pour le résoudre. Il m'a fallu plus d'une heure pour retrouver le bon fonctionnement de mon ordinateur et éradiquer le problème en suivant les conseils judicieux de plusieurs internautes. Je ne me considère nullement comme un spécialiste. Il m'a fallu aller dans des méandres informatiques que je ne connaissais nullement et que je n'ai guère compris. Mais c'est un peu comme pour la voiture. Il n'y a nul besoin de connaître le fonctionnement du moteur pour rouler.

Ce petit exemple personnel pour faire comprendre que d'autres personnes dans la même situation auraient réagi différemment. Elles auraient pu confier leur ordinateur à un magasin spécialisé, à un ami débrouillard ou encore acheter un autre ordinateur. L'autodidaxie est une démarche qui passe par l'envie de trouver la solution par soi-même en allant chercher la réponse, le plus souvent à l'extérieur. Et tout le monde n'a pas cette intentionnalité qui passe par un rapport particulier au savoir, au savoir-faire et au savoir-être, lorsque l'on est confronté à l'ignorance. Quand ma sœur a un problème avec son ordinateur, son téléphone portable ou autre accessoire technologique, elle m'appelle. J'ai beau lui suggérer de chercher toute seule sur Internet une solution à son problème, elle ne le fait guère prétextant un manque de temps ou de compréhension. Et pourtant, les rares fois où elle le fait et qu'elle arrive à un résultat, elle est contente. Heureuse d'avoir trouvé la solution par elle-même et fière de pouvoir aider, un autre jour, une personne qui rencontrera le même problème. Il n'y a pas de plus grande joie que celle de trouver par soi-même la solution à son problème et qui plus est, le résultat restera très longtemps en mémoire, si ce n'est à tout jamais.

Au collège, je rencontre la même problématique. Dernièrement, on utilisait le logiciel Publisher pour réaliser des calendriers 2012. Après avoir fait une séance collective avec le

vidéoprojecteur pour que tout le monde puisse suivre la procédure, la semaine suivante, chaque élève devait réaliser seul, sur l'heure de cours, un calendrier. Tout le monde a réussi, avec plus ou moins de succès, à me rendre une production sauf un élève, Dylan. Quand il n'y arrive pas, il demande aux autres sans chercher par lui-même et comme il n'y arrivait toujours pas, il ne m'a rien rendu prétextant que c'était trop dur. Face à la difficulté, il a préféré abandonner et ne rien faire. Dylan est donc loin d'une posture autodidacte. Je l'avais déjà bien repéré en mathématiques lorsqu'il avait choisi d'apprendre la soustraction. En sept semaines, il n'avait guère progressé et ne faisait aucune fiche chez lui, après les cours. Il faisait partie des deux seuls élèves à n'avoir obtenu aucun brevet.

Ce qui nous amène à considérer maintenant la démarche de l'autodidacte. Celle-ci est bien sûr à l'initiative du sujet. Il reste le « maître » de ses apprentissages mais l'autodidacte peut faire appel à différentes ressources. « Dans les démarches autodidactiques les plus courantes il n'y a pas absence de tiers, de médiation mais démultiplication du tiers. » (Bézille, 1999, pp. 74-76). L'autodidacte n'est donc pas cet être isolé, coupé du monde dans lequel il vit. L'autodidaxie ne signifie en rien un repli sur soi-même. Elle ne renforce pas le mode individualiste, bien au contraire. L'autodidaxie passe par tout un réseau social de connaissance. L'autodidaxie cherche à sortir l'individu de son isolement, elle favorise l'ouverture. C'est une démarche qui passe par la mise en relation et l'autodidacte a besoin de se constituer un véritable réseau.

4.6 L'AUTODIDAXIE A L'ERE NUMERIQUE

A l'heure du numérique, notre relation au monde et par conséquence au savoir a énormément changé. Avec l'apparition et la démocratisation des nouvelles technologies de l'information, chacun, s'il le souhaite, peut maintenant prendre connaissance de ce qui se passe partout sur la planète et même au-delà, en temps réel, à tout moment et sans bouger de chez soi. On peut ainsi disposer du *savoir à domicile* pour reprendre un titre évocateur (Henry & Kaye, 1985). Ce changement modifie notre rapport au savoir et à l'acquisition de celui-ci. Internet est devenu le vecteur primordial d'accès au savoir. On est entré dans un processus de quasi libre diffusion. On ne peut empêcher la circulation de l'information. Il est pratiquement impossible de la museler. Les quelques pays qui le font parfois n'y arrivent pas. Il y a toujours moyen de contourner le contrôle. Tout le monde peut pratiquement écrire ce qu'il veut pour le mettre ensuite à disposition de tous immédiatement. Ces technologies bouleversent les formes habituelles d'apprentissage.

On aurait pu croire que la multiplication des outils numériques allait favoriser l'émergence d'un sujet autodidacte ou d'une nouvelle génération d'autodidactes mais cela n'a pas été le cas. Ces outils extraordinaires ont vite fait partie de notre quotidien professionnel et privé et l'on s'en est servi pour des raisons diverses et variées. Cependant la visée autodidactique n'a pas été la raison essentielle de son utilisation. Le côté ludique est prédominant même si on a recours à ces technologies dans notre quotidien pour déclarer ses impôts, réserver un billet de train ou encore regarder un itinéraire.

L'idée d'un lieu unique où tout le savoir du monde serait emmagasiné et accessible à tous est ancienne. La grande bibliothèque d'Alexandrie avait été conçue dans ce sens. Il faudra attendre la fin du XIXe siècle et deux hommes, les belges Paul Otlet et Henri La Fontaine, pour voir ressurgir ce projet ambitieux d'une encyclopédie universelle, d'une mutualisation des savoirs : le Mundaneum. L'objectif poursuivi par ces deux juristes était de centraliser l'ensemble de toute la connaissance humaine quel que soit le support. Ainsi durant de nombreuses années, Paul Otlet et Henri La Fontaine vont collecter des livres, des revues, des journaux, des affiches, des cartes postales et autres supports d'information puis les ranger en utilisant une méthode de classement inédite qu'ils venaient de mettre au point : la classification décimale universelle.

De nombreux projets architecturaux plus ou moins utopiques seront menés afin de réaliser un édifice pouvant contenir toutes ces archives. Tel celui d'une citée mondiale pour la connaissance pouvant accueillir un million de personnes dont Le Corbusier dressera les plans. Tous ces projets poursuivent le même but : « il s'agit toujours de faire progresser la paix en rassemblant et partageant les connaissances. » (Dubray, 2008, p. 64). À la mort de Paul Otlet et Henri La Fontaine, aucun projet n'avait pu déboucher sur quoi que ce soit, ils avaient tous été abandonnés. En 1998, un centre d'archives et d'expositions ouvrit ses portes à Mons, en Belgique, pour présenter une partie des collections des deux hommes même si au fil des déménagements de nombreux documents ont été perdus, détruits ou tout simplement volés. L'idée d'archiver la connaissance, à l'heure du numérique, est devenue une réalité bien plus facile à réaliser. Il n'y a plus besoin de concentrer en un lieu précis le savoir universel. Chacun détient une parcelle et la met à disposition de tous via Internet et les réseaux sociaux. Ainsi on a accès à une mine d'informations riches et variées.

Différentes pratiques numériques innovantes, à forte dominante autodidactique, se développent en maints endroits de la planète, pour toutes sortes de population. Ainsi, le chercheur indien Sugata Mitra a réalisé, un peu partout dans le monde, une série d'expériences d'auto-apprentissage, appelées *Trou-dans-le-mur* ou *Hole in the wall*. La première a été faite à New Dehli en 1999. Sugata Mitra avait un bureau dans un bidonville de cette ville et un mur séparait simplement les deux. Il fit un trou dans le mur et y plaça un ordinateur. On voyait l'écran et un pavé tactile. Il plaça au-dessus une caméra puis attendit. Il ne savait pas ce qui allait se passer. Allait-on lui voler le matériel ou alors le casser ? Au bout de huit heures, un garçon de huit ans arriva, accompagné d'une fillette de six ans. Le garçon qui était pourtant analphabète apprit à la fillette à naviguer sur le net. Ce chercheur répéta son expérience dans des endroits reculés, dans des quartiers très pauvres, où les jeunes pour la plupart ne vont pas à l'école et sont majoritairement illettrés. Rapidement, des groupes de jeunes venaient et apprenaient sans l'aide d'adultes, à se servir de ces outils, avec une facilité déconcertante. Ces ordinateurs ont permis à des enfants d'apprendre à lire, d'accéder à la connaissance et de faire des recherches sur des sujets très pointus.

Ce chercheur met en avant la capacité naturelle des enfants à apprendre en dehors de toute institution à partir du moment où cela est ludique et éveille leur curiosité et leur sociabilité.

4.7 PERSPECTIVES : DE L'HOMME INACHEVE A L'HOMME TOTAL

Condorcet défend, à travers ses deux principaux écrits, l'intérêt d'une éducation de l'être humain dans sa totalité, tout au long de son existence et pas simplement à un moment particulier, comme l'école. En tant que pédagogue et chercheur, je soutiens l'idée que *l'homme total* fournit le schéma directeur à une pédagogie en concordance avec notre époque et aux besoins de la jeunesse actuelle. Autodidaxie et autogestion sont alors des outils à la formation de cet homme total, intégral ou encore entier selon les auteurs. L'idée est de tendre vers la perfection et l'autodidaxie a toute sa place dans ce projet d'homme total où le défi majeur réside dans ce que l'on souhaite vraiment pour soi. Que veut-on devenir, créer ? La question essentielle est là car depuis trop longtemps, l'homme est soumis aux dictats des autres. Il a perdu sa capacité de penser et d'agir par lui-même. Il doit donc retrouver sa propre liberté et son pouvoir.

Karl Marx (1818-1883) est le premier à introduire une théorie de l'homme total. « Chez Marx, l'homme total était celui, qui, dans son rêve d'une société communiste, réussissait à être à la fois et en même temps, un intellectuel, un manuel et un artiste. » (Daoud & Weigand, 2007, p. 17). Cette notion de totalité apparaît par opposition à celle d'aliénation. « La fin de l'aliénation humaine sera *« le retour de l'homme à lui-même »*. » (Lefebvre, 1940, p. 160). Le concept d'homme total doit être compris dans le sens de tendre vers un homme achevé. En insistant sur le mot *tendre* on montre par-là que la totalité ne s'atteint jamais. C'est un but vers lequel nous diriger. La réalité est plutôt dans l'idée d'inachèvement, thème développé par G. Lapassade dans *L'entrée dans la vie*[82]. À sa naissance, le petit de l'homme naît immature. Contrairement à la plupart des mammifères, il est complètement dépendant de son environnement. L'homme va conserver, tout au long de sa vie, ce caractère inachevé mais va tenter par tous les moyens de tendre vers l'homme total.

Chez les anarchistes, on retrouve la même idée mais sous une autre terminologie. Paul Robin, (1837-1912) contemporain de Marx, préfère utiliser le vocable d'*homme complet*. « L'on est un homme complet que lorsqu'on est travailleur et savant en même temps. » (Ohayon, Ottavi & Savoye, 2004, Réed. 2007, p. 56). Pour réaliser cet objectif, il faut développer les principes d'une *éducation intégrale*. « Tout enfant a droit de devenir en même temps un travailleur des bras et un travailleur de la tête. » (Houssaye, 2000, Réed. 2005, p. 71). Rappelons que Fourier est à l'origine de ce concept d'éducation intégrale. James Guillaume (1844-1916) continuera sur la même lignée en affirmant que « l'éducation des enfants doit être intégrale, c'est-à-dire qu'elle doit développer à la fois toutes les facultés du corps et toutes les facultés de l'esprit, de manière à faire de l'enfant un homme complet. » (Guérin, 1970, Réed. 1999, p. 317).

[82] « Le concept de l'inachèvement, c'est donc à la fois le concept du manque et le manque de concept. C'est le concept du manque : il signifie que l'homme est décomplété, qu'il ne trouve pas en lui-même, dans des instincts, dans un savoir-faire inné, le sens de sa vie et la vérité de ses conduites, et que l'être humain ne peut donc être qu'un être interhumain. Mais c'est aussi le manque du concept : les sciences s'y révèlent insuffisantes en même temps que nécessaires pour « comprendre » l'homme. » (Lapassade, 1963, Réed. 1997, p. 203).

Krishnamurti (1895-1986) n'utilise pas le terme d'homme total mais celui d'*être humain complet*. L'éducation d'un tel homme serait simplement de vivre. Mais Krishnamurti n'entend « pas vivre d'une vie simplement intellectuelle mais d'une vie d'être humain complet, avoir un corps sain, un esprit sain, jouir de la nature, voir la totalité des choses, la souffrance, l'amour, la douleur et toute la beauté du monde. » (Krishnamurti, 1974, Réed. 2006, p. 195). Krishnamurti donne ainsi sa vision de ce que devrait être l'éducation de ce nouvel être humain, libre, curieux, ouvert et ne se conformant pas à l'existant. « Une éducation véritable, cela veut dire qu'un esprit humain, ne doit pas seulement être capable d'exceller en mathématiques, en géographie ou en histoire, mais de bien plus : que jamais, en aucune circonstance, il ne se laisse absorber par le courant de la société. Parce que ce fleuve que nous appelons la vie est très corrompu, immoral, violent, avide. La question est donc de savoir comment mettre en œuvre une éducation juste, permettant à l'esprit de résister à toutes les tentations, toutes les influences, toute la bestialité de cette civilisation. » (Krishnamurti, ibid., p. 16). L'éducation actuelle modifie simplement en apparence l'état extérieur mais « l'état intérieur domine toujours l'état extérieur. La véritable éducation, c'est la modification de l'homme intérieur. » (Krishnamurti, ibid., p. 68). L'éducation doit nous aider à nous découvrir par nous-mêmes.

Edgar Faure (1908-1988) est partie prenante pour une éducation *intégrale* qui prendrait en compte toutes les dimensions de l'apprenant. « Notre temps, que l'on a appelé celui du monde fini, ne peut être que celui de l'homme total : c'est-à-dire tout homme et tout l'homme. » (Faure, 1972, p. XLIII). Il est partisan du développement harmonieux et équilibré de toutes les dimensions de l'être. « Tels sont les termes globaux de cette finalité fondamentale : l'intégrité physique, intellectuelle, affective et éthique de l'être, de l'homme complet. » (Faure, ibid., p. 178). C'est un processus de l'être. On ne peut éduquer une partie sans éduquer l'ensemble de l'être, sans aboutir à un déséquilibre du développement. L'enseignement traditionnel continue de mettre l'accent sur la dimension cognitive : les aptitudes mentales, la mémoire, l'application de concepts et fait fi des autres aspects que sont le conatif et le corporelle[83]. L'épanouissement personnel est oublié ou négligé, en tout cas ce n'est pas une priorité. Cette approche globale de la personne permettrait de former un être capable de s'adapter en permanence à tout type de changement et de faire face à toute situation. Malheureusement, on est toujours dans une éducation de masse qui ne permet pas l'émancipation mais qui satisfait au contrôle du peuple.

Henri Lefebvre (1901-1991) va reprendre la notion d'homme total de Marx et la développer à travers son œuvre. Pour cet auteur, la figure de l'homme total n'a que peu de rapport avec le polytechnisme et l'encyclopédisme, c'est à dire un être qui serait aussi bien

[83] « Les ressources cognitives renvoient à l'ensemble des connaissances que la personne a construites et qui s'avèrent des moyens pour l'amélioration de sa situation. Les ressources conatives concernent tout ce qui relève du savoir être : l'intérêt de la personne ou sa motivation à s'engager dans une situation, son tempérament, son image d'elle-même, sa disponibilité affective, son attitude, ses valeurs, ses croyance ses tendances, etc. Les ressources corporelles relèvent de la coordination de diverses parties corporelles qui sont indispensables à la réalisation de certains actes et gestes. Nous pouvons citer la souplesse corporelle, la dextérité manuelle ou agilité, la motricité, la force physique, la taille, la morphologie, la condition physique, la posture, la beauté physique… » (Diabate, 2009, p. 25).

manuel qu'intellectuel et qui possèderait la connaissance totale. Au contraire, l'idée de l'homme total est un modèle de vie immédiate. « L'homme total « est » dans chaque accomplissement, dans chaque moment de l'être humain, et il « est » aussi son sens, son orientation, sa limite à l'infini, impossible à atteindre. » (Lefebvre, 1959, Réed. 2009, p. 580).

Homme complet, humain complet, homme total, éducation intégrale… À travers ces différentes expressions, l'idée d'une libération des hommes et de leur développement global est constante et universelle. La réalisation de cet être total nécessite forcément un projet de société. On ne peut former un être libre et autonome si la société, elle-même, ne l'est pas ou ne le permet pas. On ne peut, d'un côté, prôner une éducation tout au long de la vie dans le but de réaliser cet homme total et de l'autre continuer à imposer des situations aliénantes comme celle de travailler sept heures par jour. « Des hommes qui sont esclaves dans leur travail, la plus grande partie de leur vie éveillée, et qui s'endorment épuisés le soir devant une télévision abrutissante et manipulatrice ne sont ni ne peuvent être libres. » (Castoriadis, 1979, p. 23). La désaliénation passe nécessairement par une réduction du temps de travail. C'est ce que prônait déjà Paul Lafargue, dès 1883, lorsqu'il écrivait de sa prison de Sainte-Pélagie : « Le travail ne deviendra un condiment des plaisirs de la paresse, un exercice bienfaisant à l'organisme humain, une passion utile à l'organisme social que lorsqu'il sera sagement réglementé et limité à un maximum de trois heures par jour. » (Lafargue, 1883, Réed. 2009, p. 35).

Cependant, il n'est nulle question d'attendre que la société change. On peut mettre immédiatement en pratique cette idée d'homme total, dès l'école, à travers des dispositifs autodidactiques qui vont servir à développer d'autres talents, d'autres passions ou « à compenser les effets de l'hyperspécialisation. » (Bézille, 1999). Dans le projet d'une éducation ayant comme visée l'homme total, l'autodidaxie occupe une place d'honneur. Elle serait une philosophie appliquée de l'homme total ayant comme finalité de rétablir la personne dans sa globalité. « L'éducation devrait être la mort de toute dissociation. Pour éduquer, il faut réaliser avec d'autres l'unité de la personne. » (Hartung, 1975, p. 11). Je la conçois comme une pédagogie holistique où l'ensemble de l'être est prise en compte.

Cette pédagogie vise l'émancipation et l'autonomisation du sujet en donnant les moyens à chacun de s'inscrire dans ce projet de totalité ou de globalité. « L'être humain est ainsi une totalité dynamique, biologique, psychologique, sociale, culturelle, cosmique, indissociable. » (Barbier R., 1996, p. 61). L'autogestion pédagogique tend à développer toutes les possibilités et capacités de chacun. Si j'emploie de nouveau le mot « tend », c'est que l'on ne peut pas atteindre cet état. Une vie entière n'y suffirait pas. Naturellement aucune stratégie d'enseignement ne saurait être efficace sans implication totale des participants. Cette implication présuppose des individus proches idéologiquement et libidinalement de l'autogestion. On est donc loin d'une pédagogie traditionnelle qui découpe l'enfant en tranches de compétences et qui scinde la totalité de l'être.

Cette pédagogie propose une approche plurielle de l'apprenant tout en lui offrant de multiples possibilités d'apprentissage. On rejoint ainsi l'approche ternaire de Gaston Pineau à

travers son « triangle ontologique » (Pineau, 2000, p. 177) : autoformation (soi), hétéroformation (les autres) et écoformation (les choses). On peut également prendre en compte les travaux de Christian Verrier qui parle d'un « apprenant hybride » (Verrier, 1999, p. 114) pour bien montrer « que l'on apprend un peu partout et en toute occasion, en des domaines les plus divers et parfois inattendus, par tous les moyens possibles, par la radio, devant la télévision, dans les bibliothèques, par le livre, les journaux, les revues, l'ordinateur, le cinéma, le théâtre, les expositions, les voyages, les rencontres. » (Verrier, ibid., p. 118). Les chapitres précédents ont bien montré que l'élève devait devenir un apprenant pour la vie et que les technologies actuelles pouvaient contribuer à l'y aider. Apprendre est donc l'affaire de toute une vie et non le fait d'un âge particulier.

Une pédagogie de l'homme total devrait permettre d'étudier la totalité en ouvrant l'école sur le monde pour mieux l'appréhender et le comprendre. Cette ouverture sur l'extérieur devrait permettre de développer l'aspect critique de l'apprenant d'une part mais aussi de développer un certain respect de l'être humain en général et de son environnement. L'autogestion est un modèle d'éducation instituante. L'homme total est un autodidacte. Il aurait appris les bases, qui poussent chacun à apprendre, à l'école. C'est vers ce désir de savoir et d'apprendre en permanence que les efforts doivent porter. « Le but de l'éducation est de permettre à l'homme d'être lui-même, de se « devenir ». » (Faure, 1972, p. XXXV). L'autogestion conduit l'apprenant vers cette autonomisation nécessaire. Elle engage chacun vers une démarche libre de recherche continue de tous les instants. Elle est une pédagogie du libre choix.

Même si l'homme total se construit dans les différents moments de la vie quotidienne et tout au long de la vie, l'école a toute sa place. Elle a un rôle particulier à jouer en aidant chacun à construire son œuvre. Henri Lefebvre a une jolie citation pour exprimer cela. Il dit : « l'œuvre de l'homme c'est lui-même ! » (Daoud & Weigand, 2007, p. 18). Pour réussir ce pari et montrer la voie, l'école ne peut se contenter d'apprentissages subits où l'apprenant n'a pas son mot à dire, tout en privilégiant une attitude passive. La pédagogie autogestionnaire propose justement une autre voie, médiane et démocratique où les apprentissages sont l'affaire de chacun. Elle cherche avant tout à réunir la totalité de l'apprenant au lieu de l'éparpiller ou de renforcer un domaine plus qu'un autre.

4.8 CONCLUSION FINALE

« Une histoire personnelle de recherche ne se conclut pas… »
(Aumont, 2000, p. 97).

Alors qu'il y a encore quelques années, j'hésitais à me lancer dans l'aventure de la thèse, me voici maintenant pratiquement au bout, du moins dans l'écriture. C'est quand même un certain soulagement de venir écrire dans ce dernier chapitre. Il est certes difficile de conclure car d'un côté rien n'est fini, tout est toujours à construire, à modeler, à adapter en permanence et il resterait encore beaucoup à dire et à faire. Le tour de la question n'est évidemment pas terminé. En trois ans, on pense que le temps est suffisant pour expérimenter, raconter, analyser, écrire ce qu'il faut sur la question mais il n'en est rien. Faire une thèse en plus de son travail à plein temps, de sa vie familiale et personnelle n'est pas une mince affaire. Il faut de la persévérance pour mener à bien et jusqu'au bout ce projet sans s'essouffler.

Contrairement à une thèse en sciences dites *exactes*, je n'ai pas l'impression d'avoir énormément fait avancer la recherche. En disant cela, je me rends compte que je n'ai pas cherché à prouver et à valider mon hypothèse de départ d'une façon méthodique et indiscutable. D'ailleurs cela est-il possible en sciences de l'éducation ? J'ai surtout cherché à explorer des pratiques innovantes, de nouvelles pistes pour favoriser l'autodidaxie en milieu scolaire et comprendre ce qui se passait chez les jeunes dans ces moments-là. La thèse a été une véritable aventure. Dans mes classes, j'ai fait des expérimentations, j'ai tâtonné sans forcément savoir où tout cela allait me mener et comment les élèves allaient s'approprier les dispositifs et réagir. D'un côté cela a été plaisant, d'un autre côté, le fait de ne pas toujours savoir où cela allait me conduire n'était pas forcément très rassurant. Dans les deux cas, il m'a fallu me montrer attentif à ce qui se passait. Si je n'ai pas spécialement fait avancer la recherche, je pense néanmoins avoir participé à l'évolution de la réflexion de l'autodidaxie en milieu scolaire.

A travers cette thèse, j'ai raconté mon quotidien, celui d'un enseignant spécialisé exerçant son métier avec des élèves en difficulté et en échec scolaire. Être professeur est un métier difficile, sûrement bien plus éreintant et affligeant qu'autrefois. Freud disait qu'enseigner faisait partie des trois métiers impossibles avec ceux de gouverner et de psychanalyser. Personnellement, je ne pense pas qu'il soit impossible dès que l'on ne cherche pas à vouloir modifier coûte que coûte ce qu'est un enfant. Puisqu'on est dans les métiers, je préfère prendre l'image du jardinier. Celui-ci ne cherche pas à modifier la plante qui se trouve devant lui. Une rose restera toujours une rose. Par contre, le jardinier peut agir à son niveau, bien en aval, en apportant tout ce qu'il faut à la plante pour la faire croître. Un sol fertil et un environnement adéquat : lumière, chaleur, soin, nourriture, attention et amour donneront des résultats bien différents.

Je dis souvent aux élèves que si l'on désire quelque chose, il faut avant tout le vouloir. Quand on veut, on peut ! Ceux qui réussissent ont à la base cette volonté de réussite et peu

importe d'où chacun part. L'important étant de se mettre en mouvement même si le chemin de l'un sera forcément différent de celui de l'autre. Si je préconise cet adage dans mes classes, il était tout naturel que je me l'applique à moi-même. Le chemin de la thèse conduit généralement au doctorat. Ce n'est pas forcément un chemin bien tracé et délimité. Il est parfois sinueux et semé d'embûches. Tantôt on le parcourt rapidement, tantôt on fait fausse route et dans ce cas, il faut savoir retrouver son chemin. Parfois le brouillard tombe et il faut alors savoir naviguer à vue ou attendre l'arrivée d'une embellie pour continuer.

Face aux problèmes que rencontre l'école aujourd'hui, il me semblait urgent d'agir à mon niveau sans attendre une transformation des structures de la société. Je pense qu'un changement quelconque ne peut venir que de la base. Dans *Centre et périphérie*, Remi Hess (1978) explique que le changement du centre ne peut venir que de la périphérie. L'illusion d'un changement émanant du haut, en l'occurrence du ministère de l'Éducation nationale, reste un leurre et je n'ai pas envie d'attendre indéfiniment pour voir si j'ai tort. Je préfère agir, à mon échelon, très local, en faisant ce que je peux, tel le petit colibri de l'histoire suivante : « Un jour, dit la légende, il y eut un immense incendie de forêt. Tous les animaux terrifiés et atterrés observaient, impuissants, le désastre. Seul le petit colibri s'active, allant chercher quelques gouttes d'eau dans son bec pour les jeter sur le feu. Au bout d'un moment, le tatou, agacé par ces agissements dérisoires, lui dit : « Colibri ! Tu n'es pas fou ? Tu crois que c'est avec ces gouttes d'eau que tu vas éteindre le feu ? » « Je le sais, répond le colibri, mais je fais ma part ». » (Rabhi, 2009, p. 10).

Ma part consiste à apporter un peu plus de liberté et de pouvoir aux élèves et ils en ont bien besoin. L'autogestion est une pédagogie qui permet de se responsabiliser, d'ouvrir des espaces et des moments où chacun peut être libre de construire sa propre réalité. J'ai abordé la notion d'autodidaxie à travers cette pédagogie mais cela va bien au-delà. L'autogestion dans un sens bien plus large est une véritable pédagogie de la vie quotidienne qui veut donner à chacun la capacité de se prendre en charge, d'agir consciemment sur le cours de sa vie et de développer tout son potentiel. La liberté de choisir sa vie doit être entre les mains de chacun afin de ne plus laisser les décisions aux autres, à une très faible minorité avide de pouvoir et incapable de le partager. Pourquoi une minorité dirigerait la majorité ? Il est temps que les besoins de la majorité l'emportent sur ceux de quelques-uns ou d'une seule personne.

Certes, dans ce contexte, le but de l'autogestion pédagogique est de chercher à développer une posture autodidacte. Elle peut prendre naissance à l'école tout comme elle peut être entretenue et amplifiée pour les autres qui arrivent déjà avec certaines dispositions. Il y a les difficultés inhérentes à la SEGPA qui limitent cette posture. À plusieurs reprises, j'ai souligné l'aberration de notre système qui continue d'exclure des classes ordinaires ceux qui ne suivent pas et ceux que l'on ne veut plus à cause de leur comportement. Cette ségrégation pose plus de problème qu'elle n'en résout. Les adolescents ont besoin de modèles pour se construire. Il y a une part d'imitation, de mimétisme dans la construction identitaire mais également de création. Si l'on admire telle personne, on peut souhaiter lui ressembler mais on ne sera jamais cette personne.

En SEGPA quels sont les modèles ? On a principalement des élèves qui ne travaillent pas, qui sont déjà blasés de l'école en arrivant, qui n'ont pas envie d'apprendre, qui n'ont pas le goût de l'effort et qui ont de plus en plus des troubles du comportement à tel point que la prise de Ritaline risque fort de devenir la norme, à très court terme. Mais personne ne semble s'inquiéter outre mesure des effets secondaires et à long terme de la prise de cette amphétamine. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant d'entendre régulièrement mes collègues se plaindre des élèves, de leur comportement et du niveau qui baisse en quatre années de scolarité. Le modèle de l'élève brillant, curieux, travailleur, responsable… est quasiment inexistant dans notre structure. Les jeunes préfèrent la facilité. Il est donc très tentant, voire naturel de reproduire les modèles principaux qu'ils ont sous les yeux et en SEGPA, ils ne sont guère reluisants.

A travers mon témoignage d'être humain, mon expérience d'enseignant et ma réflexion de chercheur, j'ai choisi de traiter de l'autodidaxie en milieu scolaire. Il s'agissait d'étudier et de présenter en quoi et comment des dispositifs d'autogestion pédagogique pouvaient contribuer à favoriser une posture autodidacte, notamment chez des élèves orientés au collège en classe de SEGPA. Les différents chapitres que je viens de présenter soulignent que l'engagement de l'apprenant dans des apprentissages autodidactes est lié aux dispositifs autogestionnaires mis en place. Ceux-ci peuvent opérer tantôt comme obstacles, tantôt comme facilitateurs. Les différents dispositifs sont autant de formes d'autodidaxie. Ce qui montre une fois de plus qu'il n'existe pas une autodidaxie mais des autodidaxies. Devant cette diversité des approches, il est important de varier les dispositifs afin qu'ils correspondent aux sensibilités des différents styles d'apprenants. En cela l'enseignant est un accompagnateur ou pour aller un peu plus loin, un passeur. Il faut trouver la parole juste, le moyen approprié, le dispositif adapté à chacun pour le toucher et lui permettre d'entrer véritablement dans une posture autodidacte.

La question essentielle que l'on peut dégager en guise de conclusion est de savoir ce que l'on peut tirer de ce constat pour des pratiques d'enseignement. Il n'y a pas qu'une seule réponse face à la complexité du contexte. Plusieurs pistes peuvent cependant être avancées. En premier, cette recherche a permis une meilleure compréhension du rôle d'une pédagogie autogestionnaire visant à développer des apprentissages autodidactes dans un cadre institutionnel qu'est le collège. Mon hypothèse de départ se trouve confirmée. L'autogestion pédagogique contribue à favoriser une transformation du rapport au savoir et à l'apprentissage pour la majorité des apprenants mais par pour tous puisque certains font encore de la résistance.

Je pensais que l'autodidaxie allait de pair avec la réussite scolaire. Or, ce n'est pas forcément chez les bons élèves que l'on va toujours trouver les autodidactes. On peut, comme Aurore, une élève de SEGPA, être autodidacte dans une seule discipline comme la SVT car elle est passionnée par la nature, l'environnement, les animaux. Elle est capable de parler pendant des heures des aigles, des vaches... Vivant dans une ferme c'est un milieu riche et stimulant. Mais en dehors de sa passion, elle n'est guère impliquée dans les autres matières et fait plutôt partie des élèves en très grande difficulté. À l'autre bout, Cédric, habitant dans un

même milieu, une ferme, ne s'intéresse nullement aux animaux mais fait preuve d'autodidaxie dans toutes les matières.

Enfin, cette étude mériterait un prolongement. Il faudrait prendre le temps de mesurer les effets réels produits par les différents dispositifs pédagogiques avec d'autres classes, avec un autre public. Pour cela il faudrait développer cette recherche à toute sorte de classe et de niveau scolaire, de la maternelle à l'université.

Ce long aboutissement de six années de pratique a été spécialement étudié chez des élèves déclarés officiellement par une commission, la CDOEA, en très grande difficulté scolaire, voire en situation d'échec et orientés en SEGPA. À croire que le secteur de l'adaptation scolaire est souvent novateur, friand d'expérimentations et de nouvelles façons de faire. Il serait, par contre, faux de croire que ce type de pédagogie ou que les dispositifs mis en place ne seraient bénéfiques qu'à ce public. Tout comme il serait faux de prétendre à une généralisation de mes conclusions qui ne prennent tout leur sens que dans la SEGPA où j'exerce.

Si c'était à refaire, je m'intéresserais à ce qui se fait à l'étranger dans ce domaine pour une étude comparative et à ce que suggère ce travail au-delà de la SEGPA car la question de la temporalité n'est guère traitée dans le champ de l'autodidaxie. Il serait intéressant de rendre visite aux anciens élèves qui ont expérimenté plus ou moins longtemps cette pédagogie et voir ce qu'il en reste. Auraient-ils appliqué dans leur vie quotidienne ces prémices ? Les auraient-ils abandonnés ou au contraire développés ? Et ces réfractaires aux apprentissages, que sont-ils devenus ? Ont-ils finalement réussi à développer une posture autodidacte ?

Nous sommes dans une société cognitive et cela demande, de plus en plus, de la part de chaque citoyen un haut niveau de formation. L'école, à elle seule, ne peut plus transmettre tous ces savoirs qui demandent à se renouveler sans cesse. La société et les entreprises, en cette période de crise, ne peuvent pas se permettre de développer indéfiniment des stages, des formations diverses et de les financer. Reste une seule solution, apprendre par soi-même, développer une posture autodidacte et c'est tout un art…

TABLE DES SIGLES

AIS : Adaptation et Intégration Scolaire (remplacée par ASH depuis 2006)

ASH : Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés

ASSR : Attestation Scolaire de Sécurité Routière

ATOS : Administratifs, Techniciens, Ouvriers et Services

B2I : Brevet Informatique et Internet

BSR : Brevet de Sécurité Routière

BT : Bibliothèque de Travail

CAEI : Certificat d'Aptitude à l'Education des enfants et adolescents déficients ou Inadaptés

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CAPASH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré

CAPSAIS : Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires

CDI : Centre de Documentation et d'Information

CDOEA : Commission Départementale d'Orientation vers les Enseignements Adaptés

CEL : Coopérative de l'Enseignement Laïc (1928)

CFA : Centre de Formation pour Apprentis

CFG : Certificat de Formation Générale

CLIS : Classe d'Intégration Scolaire (1991)

CM1 : Cours Moyen 1ère année

CM2 : Cours Moyen 2ème année

CP : Cours Préparatoire

CPE : Conseiller Principal d'Education

CPPN : Classe Pré-Professionnelle de Niveau

DNB : Diplôme National du Brevet

DP6 : Découverte Professionnelle 6 heures

DUT : Diplôme Universitaire de Technologie

ECJS : Education Civique Juridique et Sociale

EPS : Education Physique et Sportive

EREA : Etablissement Régional d'Enseignement Adapté

GET : Groupe d'Etudes Théoriques puis Groupe d'Education Thérapeutique (octobre 1963)

GPI : Groupe de Pédagogie Institutionnelle (septembre 1964)

GRAF : Groupe de Recherche sur l'AutoFormation (1992)

GRPI : Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle

GTE : Groupe des Techniques Educatives (18 mai 1961)

ICEM : Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (1947)

IED : Institut d'Enseignement à Distance (Paris 8)

IME : Institut Médico-Educatif

INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques

IPEM : Institut Parisien de l'Ecole Moderne (1952)

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

LP : Lycée Professionnel

MFR : Maison Familiale et Rurale

MGI : Mission Générale d'Insertion

MJC : Maison des Jeunes et de la Culture

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ONF : Office National des Forêts

ONU : Organisation des Nations Unies (1945)

PAI : Projet d'Accueil Individuel

PAS : Projet d'Accompagnement Scolaire

PE : Professeur des Ecoles

PIB : Produit Intérieur Brut

PIF : Projet Individuel de Formation

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

PLP : Professeur de Lycée Professionnel

PLS : Position Latérale de Sécurité

PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (1996)

SEL : Système d'Echange Local

SES : Section d'Education Spécialisée (1967 - 1996)

SMIC : Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance

SVT : Sciences et Vie de la Terre

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education

ULIS : Unité Localisées pour l'Inclusion Scolaire (2010, remplace les UPI : Unités Pédagogiques d'Intégration)

UNEF : Union Nationale des Etudiants de France

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience (2002)

VAP : Validation des Acquis Professionnels (1992)

VSP : Vie Sociale et Professionnelle

BIBLIOGRAPHIE

Almeyra Guillermo, 2006, *Rébellions d'Argentine - Tiers-Etat, luttes sociales et autogestion*, Paris, Syllepse.

Anzieu Didier et Martin Jacques-Yves, 1968, Réed. 1994, *La Dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF.

Ardoino Jacques, 1993, *L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives*, in revue Pratiques de Formation-Analyses, Formation Permanente, n° 25-26, janvier-décembre.

Ardoino Jacques et Lourau René, 1994, *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF.

Aristote, 322 av. J.-C., Réed. 1840, *La métaphysique d'Aristote*, Traduction française par Alexis Pierron et Charles Zéfort, Paris, Ebrard et Joubert.

Aumont Bernadette, 2000, *Apprendre : une histoire personnelle de croisements conceptuels*, in revue Education permanente, *Réciprocité et réseaux en formation*, n° 144, 3ème trimestre.

Bachelard Gaston, 1938, Réed. 1977, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.

Bandura Albert, 2003, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.

Barbier Jean-Marie, 1996, Réed. 1998, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

Barbier René, 1977, *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars.

Barbier René, 1996, *La Recherche Action*, Paris, Anthropos Economica.

Barbier René, 1997, *L'approche transversale, L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos.

Barbot Marie-José et Camatarri Giovanni, 1999, *Autonomie et apprentissage, L'innovation dans la formation*, Paris, PUF.

Baudelot Christian et Establet Roger, 1989, *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil.

Baudelot Christian et Establet Roger, 2009, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil.

Bernard Jean-Bruno, 2007, *L'enfant « aidé » à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré - L'influence des représentations sociales des maîtres généralistes et des maîtres E*, Université Lumière Lyon 2, thèse en sciences de l'éducation soutenue le 24/4/2007 : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2007/bernard_jb#p=0&a=top

Besnard Pierre, 1994, au mot *Andragogie*, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.

Bézille Hélène, 1999, *Compétences et autodidaxie. Entre pratiques et représentations*, in revue *Question de recherche en Education*, n° 1, INRP/ Educations.

Bézille Hélène, 2003, *« L'autodidacte », Entre pratiques et représentations sociales*, Paris, L'harmattan, collection éducation et sociétés.

Bézille Hélène, 2006, *Autodidactes, autodidaxie, autoformation : quel sujet apprenant dans quelle société ?*, in revue Education permanente, n° 168, 3ème trimestre.

Bézille Hélène, 2008, « *De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'éducation tout au long de la vie* », in Lucette Colin et Jean-Louis Le Grand, *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos.

Bézille Hélène, 2012, *Les apprentissages informels à la rencontre de la forme scolaire*, in revue Revue d'Education comparée, *L'informel dans l'éducation de l'enfant*, n° 8, septembre.

Bézille Hélène et Courtois Bernadette, 2006, *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale.

Boimare Serge, 1999, Réed. 2004, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.

Bonnéry Stéphane, 2007, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.

Bouchez Jean-Pierre, 2004, *Les nouveaux travailleurs du savoir*, Paris, Editions d'Organisation.

Boudine Jean-Pierre, 2010, *Le krach éducatif, 32 propositions pour tenter de l'éviter*, Paris, L'Harmattan.

Boudon Raymond, 1973, *L'Inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.

Boumard Patrick et Lamihi Ahmed, 1995, *Les pédagogies autogestionnaires*, Vauchrétien, Ivan Davy.

Bourdieu Pierre, 1979, *La Distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit.

Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, 1970, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de minuit.

Bourgeois Etienne et Chapelle Gaëtane, 2006, *Apprendre et faire apprendre*, Paris, PUF.

Brougère Gilles et Bézille Hélène, 2007, *De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation* , Note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, n°158, Janvier-février-mars.

Brunot Roger et Grosjean Laurence, 1999, *Apprendre ensemble, pour une pédagogie de l'autonomie*, Grenoble, CRDP.

Cacérès Bénigno, 1960, *Regards neufs sur les autodidactes*, Paris Editions du Seuil.

Caille Jean-Paul, 2000, *Qui sort sans qualification du système éducatif ?*, in revue Education et formations, n° 57.

Carré Philippe, 1993, *L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine*, in revue Revue Française de pédagogie, *Education permanente et pratiques sociales d'autoformation*, n° 102, janvier-février-mars.

Carré Philippe, 1994, Réed 2005, au mot *Autoformation*, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz.

Carré Philippe, 1995, *L'autodirection en formation, Contribution à une analyse ternaire de l'autoformation*, in revue Education permanente, *L'autoformation en chantiers*, n° 122, 1er trimestre.

Carré Philippe, 2005, *L'Apprenance*, Paris, Dunod.

Carré Philippe et Fenouillet Fabien, 2009, *Traité de psychologie de la motivation*, Paris, Dunod.

Carré Philippe et Moisan André, 2002a, *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*, Paris, L'Harmatan.

Carré Philippe et Moisan André, 2002b, *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*, Paris, L'Harmatan.

Carré Philippe, Moisan André et Poisson Daniel, 1997, Réed. 2002, *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, Paris, PUF.

Carré Philippe et Michel Tétart, 2003, *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation en actes*, Paris, L'Harmattan.

Castoriadis Cornelius, 1979, *Le contenu du socialisme*, Paris, 10/18.

Chabanne Jean-Luc, 2003, Réed. 2005, *Les difficultés d'apprentissage*, Paris, Nathan Education en poche.

Charlot Bernard, 1977, *La mystification pédagogique*, Paris, Payot.

Charlot Bernard, 1997, Réed. 2005, *Du Rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

Charlot Bernard, 1999, Réed. 2001, *Le rapport au Savoir en milieu populaire, Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos.

Charlot Bernard, Bautier Elisabeth et Rochex Jean-Yves, 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues… et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

Chartrain Xavier et Hubert Bruno, 2000, *Prévenir l'échec scolaire*, Lyon, Chronique Sociale.

Choulet Pierre, *Sommes-nous tous des autodidactes ?*, 2003, in revue Les Actes de Lecture, n° 84, décembre.

Cohn-Bendit Gabriel, 2003, *Lettre ouverte à tous ceux qui n'aiment pas l'école*, Paris, Little big man.

Collectif, 1979, *Maintenant la pédagogie institutionnelle*, Hachette littérature.

Colombier Claire, Mangel Gilbert et Perdriault Marguerite, 1984, *Collèges : faire face à la violence*, Paris, Syros.

Condorcet, 1791, Réed. 1994, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Flammarion.

Condorcet, 1792, *Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique* : www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp

Courtois Bernadette et Pineau Gaston (sous la direction), 1991, *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française.

Cousin Christian, 2000, *Enseigner en SEGPA et EREA*, Paris, Delagrave.

CREDOC, 2012, *Les jeunes d'aujourd'hui : quelle société pour demain ?*, n° 292, décembre : www.credoc.fr/pdf/Rech/C292.pdf

Cyrot Pascal, 2006, *L'autodidacte est-il l'ingénieur de sa propre formation ?*, in revue Education permanente, *L'autoformation : actualité et perspectives*, n° 168, 3ème trimestre.

Danvers Francis, 1992, Réed. 2003, *500 mots clefs pour l'éducation tout au long de la vie*, Lille, Les dictionnaires de septentrion.

Daoud Mohamed et Weigand Gabrielle, 2007, *Quelle éducation pour l'homme total, Remi Hess et la théorie des moments*, Algérie, Dar El Ouda.

David Rémy, 2012, *De quoi l'école est-elle responsable ?*, in revue Cahiers Pédagogiques, *Décrocheurs, décrochés*, n° 496, mars-avril.

Delcroix Michel, 2011, *La grossesse et le tabac*, Paris, PUF, Que sais-je ? n° 3490.

Delory-Momberger Christine, 2003, *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*, Paris, Anthropos.

Delory-Momberger Christine, 2000, *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Anthropos.

Delory-Momberger Christine et Hess Remi, 2001, *Le sens de l'histoire, Moments d'une biographie*, Paris, Anthropos.

Denière Jocelyne et Lysiane, 1999, *La géométrie… pour le plaisir*, tome 1, 2, 3 et 4, Dunkerque.

De Peretti André, 2000, *Pour l'honneur de l'école*, Paris, Hachette Education.

Diabate Arouna, 2009, *« Situation » et « ressources »*, in revue Cahiers pédagogiques, *Travailler par compétences*, n° 476, novembre.

Domènech Francesch Joan, 2011, *Eloge de l'éducation lente*, Chronique Sociale.

Dominicé Pierre, 1994, *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.

Dubet François, 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

Dubet, 2011, Interview donnée à la revue Sciences Humaines en mai : http://www.scienceshumaines.com/menace-sur-le-college-unique-rencontre-avec-francois-dubet_fr_27203.html

Dubet François et Duru-Bellat Marie, 2000, *L'hypocrisie scolaire, Pour un collège démocratique*, Paris, Seuil.

Dubray Charlotte, 2008, *Le Mundaneum, les archives de la connaissance*, Liège, Belgique, Les impressions nouvelles.

Ducrot Thierry, 2009, *L'autogestion pédagogique*, in revue Pratiques de formation - Analyses, n° 56-57, juin-décembre.

Ducrot Thierry, 2012, *L'autogestion pédagogique, entre utopie et possible*, Lyon, Chronique Sociale.

Dumay Xavier et Dupriez Vincent (sous la direction), 2009, *L'efficacité dans l'enseignement, Promesses et zones d'ombre*, Bruxelles, De Boeck.

Dumazedier Joffre, 1980, *Vers une socio-pédagogie de l'autoformation*, in revue Les amis de Sèvres, vol.97, n° l.

Dumazedier Joffre, 1993, *Pour une sociologie de l'autoformation permanente*, Paris, Se former+, s32, septembre.

Dumazedier Joffre, 1994a, *La méthode d'entraînement mental*, Paris, Se former+, s38, mars.

Dumazedier Joffre (sous la direction), 1994b, *La leçon de Condorcet, Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*, Paris, L'Harmattan.

Dumazedier Joffre, 1994c, Réed 2005, mot *Education permanente*, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz.

Dumazedier Joffre, 2002, *Penser l'autoformation, Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*, Lyon, Chronique Sociale.

Duras Marguerite, 1990, *La pluie d'été*, Paris, P.O.L.

Duru-Bellat Marie et Mingat Alain, 1997, *La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice*, in revue Revue française de sociologie, volume XXXVIII.

Duru-Bellat Marie et Van Zanten Agnès (sous la direction), 2009, *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF.

Erny Pierre, 1981, Réed. 1991, *Ethnologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.

Faure Edgard, 1972, *Apprendre à être*, Paris, Fayard Unesco.

Ferrière Adolphe, 1921, *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, Neuchâtel, Delachaux et Nietslé.

Field Simon, Kuczera Malgorzata, Pont Beatriz, 2008, *Politiques d'éducation et de formation. En finir avec l'échec scolaire. Dix mesures pour une éducation équitable*, Éditions OCDE.

Flaubert Gustave, 1881, Réed. 1919, *Bouvard et Pécuchet*, Paris, Bibliothèque-Charpentier.

Fonvieille Raymond, 1989, *L'aventure du mouvement Freinet*, Paris, Méridiens klincksieck.

Fonvieille Raymond, 1998, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Paris, Anthropos.

Freinet Célestin, 1959, *Les Dits de Mathieu*, Paris, Delachaux et Niestlé.

Freinet Célestin, 1964, Réed. 1982, *Les techniques freinet de l'école moderne*, Paris, Armand Colin.

Freinet Elise, 1972, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, François Maspero.

Freire Paulo, 1980, *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et Révolution*, Paris, Maspero.

Frijhoff Willem, 1996, *Autodidaxies, XVIe-XIXe siècles*, in revue Histoire de l'éducation, n° spécial 70, mai.

Gabilliet Philippe et Yves de Montbron, 1998, *Se former soi-même. Les outils de l'autoformation*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

Galland Olivier, 1984, Réed. 2009, *Les jeunes*, La Découverte.

Galland Olivier, 1991, Réed 2011, *Sociologie de la jeunesse*, Armand Colin.

Galland Olivier, 2013, *Parlons jeunesse en 30 questions*, Paris, La documentation Française.

Galland Olivier et Roudet Bernard, 2012, *Une jeunesse différente ?, Les valeurs des jeunes Français depuis 30 ans*, Paris, La documentation Française.

Galvani Pascal, 1991, *Autoformation et fonction de formateur. Des courants théoriques aux pratiques de formateurs, les Ateliers Pédagogiques Personnalisés*, Lyon, Chronique sociale.

Galvani Pascal, 2001, *Accompagner l'autoformation, une démarche et ses variantes : didactique, pratique et symbolique*, in revue La nouvelle revue de l'AIS, *L'autoformation*, n° 13, 1er trimestre.

Gayet Daniel, 2007, *Les Relations Maître-Elèves*, Paris, Economica Anthropos.

Georgi Frank, 2003, *Autogestion, La dernière utopie ?*, Paris, Publications de la Sorbonne.

Gilly Michel, 1980, *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF.

Giordan André, 2000, *Les formes de réciprocité dans les réseaux d'échange de savoirs et l'apprendre*, in revue Education permanente, n° 144, 3ème trimestre.

Guérin Daniel, 1970, Réed. 1999, *Ni Dieu ni Maître. Anthologie de l'anarchisme*, *Tome 1*, Paris, La Découverte/Poche.

Guigou Jacques, 2003, *L'autonomisation des apprentissages dans la société capitalisée*, Conférence plénière donnée au Colloque européen « Université ouverte, enseignement supérieur, autoformation », qui s'est tenu à l'Université ouverte de Catalogne à Barcelone du 16 au 18 décembre 1999. Ce texte a été publié dans la revue Temps critiques, n° 12, 2001. Article mis en ligne par Jacques Guigou : http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php3?id_article=259

Hartung Henri, 1975, *Le temps de la rupture, Education permanente et autogestion*, Neuchâtel (Suisse), Editions de la Baconnière.

Héber-Suffrin Claire et Marc, 1981, *L'école éclatée*, Paris, Stock 2.

Héber-Suffrin Claire et Marc, 1992, *Echanger les savoirs*, Paris, Desclée de Brouwer.

Héber-Suffrin Claire, 1993, *Les réseaux d'Echanges de Savoirs ou La formation réciproque*, Paris, Se former+, s35, décembre.

Henry France et Kaye Anthony, 1985, *Le savoir à domicile, problématique de la formation à distance*, Presse de l'Université du Québec.

Hess Remi, 1975, *La pédagogie institutionnelle, aujourd'hui*, Artigues-près-Bordeaux, Jean-Pierre Delarge, éditions universitaires.

Hess Remi, 1978, Réed. 2001, *Centre et périphérie*, Paris, Anthropos, « Ethnosociologie ».

Hess Remi, 1989, *Le lycée au jour le jour, ethnographie d'un établissement d'éducation*, Paris, Méridiens Klincksieck.

Hess Remi, 1996, *Chemin faisant*, Vauchrétien, Ivan Davy.

Hess Remi, 1998, *La pratique du journal, L'enquête au quotidien*, Paris, Anthropos.

Hess Remi, 2005, *Le revirement de posture, comme changement de dispositif*, in revue Les IrrAIductibles, n°7, *Les dispositifs 2*.

Hess Remi et Weigand Gabriele, 2006, *L'observation participante dans les situations interculturelles*, Paris, Economica.

Hess Remi et Weigand Gaby, 2008, *Le moment pédagogique*, version numérique.

Holt John, 2011, *Les apprentissages autonomes, Comment les enfants s'instruisent sans enseignement*, L'instant présent.

Houssaye Jean, 1988, Réed. 1992, *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.

Houssaye Jean, 2000, Réed. 2005, *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, Bordas.

Houssaye Jean, 2000, Réed. 2007, *Quinze pédagogues, textes choisis*, Paris, Bordas.

Houssaye Jean, 2001, *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

ICEM, *2003, Démarrer en pédagogie Freinet. Pourquoi ? Comment ?* in revue Pratiques et Recherches, n° 50.

ICEM, 2006, *Coopérer pour développer la citoyenneté, La classe coopérative*, in revue Pratiques et Recherches, n° 52.

Illich Ivan, 1971, Réed. 2003, *Une société sans école*, Paris, Seuil, « points ».

Imbert Francis, 1994, *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de Pédagogie Institutionnelle*, Paris, ESF.

Jaurès Jean, 1910, Réed. 1964, *L'esprit du socialisme, Six études et discours*, Paris, Editions Gonthier.

Johsua Samuel, 1999, *L'École entre crise et refondation*, Paris, La Dispute.

Junghans Pascal, 1997, *La fracture scolaire*, Paris, Syros.

Kaës René, Anzieu Didier et Louis-Vincent Thomas, 1975, Réed. 1997, *Fantasme et formation*, Paris, Dunod.

Kant, 1803, Réed. 1981, *Traité de pédagogie*, Paris, Hachette.

Krishnamurti Jiddu, 1974, Réed. 2006, *Réponses sur l'éducation*, Paris, Pocket.

Labelle Jean-Marie, 2000, *La réciprocité éducatrice : au détour de l'école ?* in Revue Education permanente, *Réciprocité et réseaux en formation*, n° 144, 3ème trimestre.

Lafargue Paul, 1883, Réed. 2009, *Le droit à la paresse*, Paris, L'Herne.

Laffitte René, 1985, *Une journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros.

La Garanderie Antoine, 1974, Réed. 1999, *Une pédagogie de l'entraide*, Lyon, Chronique Sociale.

Lamihi Ahmed, 1994, *De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'Ecole de Gennevilliers*, Vauchrétien, Ivan Davy.

Lamihi Ahmed et Monceau Gilles, 2002, *Institution et implication, l'œuvre de René Lourau*, Paris, Syllepse.

Lapassade Georges, 1963, Réed. 1997, *L'entrée dans la vie, Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Anthropos.

Lapassade Georges, 1965, Réed. 2006, *Groupes Organisations Institutions*, Paris, Anthropos.

Lapassade Georges, (sous la direction), 1971, *L'autogestion pédagogique*, Biarritz, Gauthier-Villars.

Lapassade Georges, *Ethnographie de l'école*, Document libre, non relié et non daté.

Lapassade Georges, 1993, *Guerre et paix dans la classe…La déviance scolaire*, Paris, Armand Colin.

Lapassade Georges, 1998, *Microsociologie de la vie scolaire*, Paris, Anthropos.

Larroque Béatrice, 2003, *Exposition prénatale au tabac et développement cognitif : études épidémiologiques*, J Gynécol Obstét Biol, 32 : 1S23-1S29.

Laurens Jean-Paul, 1992, *Un sur cinq cents, la réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail-Toulouse.

Laurent Jeanne-Marie, 2011, *Enseigner et apprendre en Segpa*, in revue La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 52, janvier.

Lefebvre Henri, 1940, *Le matérialisme dialectique*, Paris, Presse Universitaire de France, « Nouvelle encyclopédie philosophique».

Lefebvre Henri, 1959, Réed. 2009, *La somme et le reste*, Lonrai, Economica.

Lefebvre Henri, 1962, *Critique de la vie quotidienne, II*, Paris, L'Arche.

Lefebvre Henri, 1965, *La proclamation de la commune, trente journées qui ont fait la France 26 mars 1871*, Paris, Gallimard « Nrf ».

Lefebvre Henri et Régulier Catherine, 1978, *La révolution n'est plus ce qu'elle était*, Paris, Hallier.

Le Gal Jean, 2002, *Les droits de l'enfant à l'école, Pour une éducation à la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck et Belin.

Le Gal Jean, 2007, *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir, Un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion*, St Georges d'Oléron, Les éditions Libertaires.

Le Meur Georges, 1993, *Quelle autoformation par l'autodidaxie ?*, in revue Revue Française de Pédagogie, n° 102.

Le Meur Georges, 1995, *La praxéogogie : une néo-autodidaxie*, in revue Education permanente, n° 122, 1er trimestre.

Le Meur Georges, 1996, *Autodidacte dès l'école*, in revue Argos, *Des adolescents, des lectures, État des lieux*, CRDP Créteil, n° 16, janvier.

Le Meur Georges, 1998, *Les nouveaux autodidactes. Néo-autodidaxie et formation*, Lyon, Chronique Sociale.

Le Meur Georges (sous la direction), 2005, *Construire ma recherche, Joffre Dumazedier chercheur-accompagnateur*, Lyon, Chronique Sociale.

Lengrand Paul, 1970, *Introduction à l'éducation permanente*, Paris, UNESCO.

Lengrand Paul, 1975, *L'homme du devenir, vers une éducation permanente*, Paris, Entente.

Les enfants de Barbiana, 1968, *Lettre à une maîtresse d'école*, Paris, Mercure de France.

Lévine Jacques et Develay Michel, 2003, Réed. 2004, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires, De la désappartenance à la réappartenance*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

Lobrot Michel, 1966, Réed. 1975, *La pédagogie institutionnelle, l'école vers l'autogestion*, Paris, Gauthier-Villars.

Lojkine Jean, 2005, *L'adieu à la classe moyenne*, Paris, La Dispute.

Lombard Jean, 2001, *L'école et les savoirs*, Paris, L'Harmattan.

London Jack, 1908, Réed. 1972, *Martin Eden*, Genève, Edito-Service.

Lourau René, 1969, *L'illusion pédagogique*, Paris, Editions de l'Epi.

Lourau René, 1974, *L'analyseur Lip*, Paris, Union générale d'éditions.

Lourau René, 1976, *Sociologue à plein temps*, Paris, Editions de l'Epi.

Lourau René, 1978, *L'Etat-inconscient*, Paris, Editions de Minuit.

Marret Stéphane, 2005, *Effets de l'exposition tabagique maternelle pendant la grossesse sur le développement cérébral fœtal*, J Gynécol Obstét Biol, 34 (Hors-série n°1) : 3S230-3.

Marx Karl, 1871, Réed. 2008, *La guerre civile en France*, Lonrai, Science Marxiste, traduit par Arrigo Cervetto.

Meirieu Philippe, 1987, *Apprendre… oui, mais comment ?*, Paris, ESF.

Meirieu Philippe, 2001, *Joseph Jacotot, Peut-on enseigner sans savoir ?* Paris, Pemf.

Meirieu Philippe, 2007, *Quelle légitimité de l'école dans une société en crise ?*, in Cahiers d'Education et Devenir, Journée d'étude du 9 janvier 2006, Lyon, CRDP.

Meirieu Philippe et Guiraud Marc, 1997, *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon.

Merle Pierre, 2007, *Quelle légitimité de l'école dans une société en crise ?*, in Cahiers d'Education et Devenir, Journée d'étude du 9 janvier 2006, Lyon, CRDP.

Mezirow Jack, 2001, *Penser son expérience, Développer l'autoformation*, Lyon, Chronique sociale.

Montagner Hubert, 1983, *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent, Ces jeunes en mal de temps et d'espace*, Paris, Stock.

Montaigne, 1580, Réed. 2009, *Les Essais*, Paris, Gallimard.

Monteil Jean-Marc et Huguet Pascal, 2002, *Réussir ou échouer à l'école : Une question de contexte ?*, Grenoble, PUG.

Morandi Franc, 1997, Réed. 2006, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan.

Morandi Franc, 2000, Réed. 2005, *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan.

Morin Edgar, 1994, *Microsociologies, interactions et approches institutionnelles*, n° 28, Formation permanente, novembre.

Morin Edgar, 1999, Réed. 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

Mosconi Nicole, Beillerot Jacky et Blanchard-Laville Claudine, 2000, *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.

Mutuale Augustin (sous la direction), 2012, *Le journal des moments, L'atelier de Remi Hess, tome 2, Recherches et pédagogies*, Presses universitaires de Sainte Gemme.

Mutuale Augustin & Weigand Gaby (sous la direction), 2011, *Les grandes figures de la pédagogie*, Paris, Pétra.

Neill Alexander Sutherland, 1970, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, La découverte Poche.

Nietzsche Friedrich, 1885, Réed. 2006, *Ainsi parlait Zarathoustra*, Paris, GF-Flammarion.

Octobre Sylvie, 2009, *Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ?*, Département des études, de la prospective et des statistiques, janvier : http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Etudes-et-statistiques/Les-publications/Culture-prospective/Pratiques-culturelles-chez-les-jeunes-et-institutions-de-transmission-un-choc-de-cultures-CP-2009-1/(language)/fre-FR

Ohayon Annick, Ottavi Dominique et Savoye Antoine, 2004, Réed. 2007, *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne, Peter Lang.

Oury Fernand et Vasquez Aïda, 1967, Réed. 1998, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vauchrétien, Matrice.

Oury Fernand et Vasquez Aïda, 1971, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, François Maspero.

Oury Fernand et Pain Jacques, 1972, *Chronique de l'école-caserne*, Paris, François Maspero.

Pain Jacques, 2006, *L'Ecole et ses Violences*, Paris, Economica Anthropos.

Paulhac Jean, 2002, *Ces enfants qui s'ennuient le lundi*, Paris, Hachette Education.

Philip Christine, *2012, Mise en œuvre de la méthodologie de l'observation participante dans le cadre d'un mémoire de M2*, in revue La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, *Des enseignants et des élèves… en prison*, n° 59, octobre.

Pineau Gaston, 2000, *Temporalités en Formation*, Paris, Anthropos.

Pineau Gaston et Marie-Michèle, 1983, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal, St Martin.

Pistrak Moisei Mikhailovich, 1925, Réed. 1973, *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, ITE, Desclée de Brouwer.

Platon, 385 av. J.-C., Réed 1990, *Ménon*, Paris, Nathan.

Poliak F. Claude, 1992, *La vocation d'autodidacte*, Paris, L'Harmattan.

Portelli Patricia, 1995, *Un réseau d'échanges réciproques de savoirs : un lieu de pratiques sociales d'autoformation individuelle et collective*, in revue Education permanente, n° 122, 1er trimestre.

Rabhi Pierre, 2009, *La part du colibri*, *L'espèce humaine face à son devenir*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube.

Rancière Jacques, 1987, Réed. 2012, *Le maître ignorant, Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard 10/18.

Robin Paul, 1893, Réed. 1949, *Manifeste aux amis de l'instruction et du progrès pour la diffusion des principes, méthodes et procédés de l'éducation intégrale*, in *Brochures d'Education Nouvelle Populaire*, n° 44, mars : http://www.icem-freinet.fr/archives/benp/benp44/benp44.htm

Rochex Jean-Yves, 1995, Réed. 1998, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.

Rogers Carl Ransom, 1973, Réed. 2006, *Les groupes de rencontre, Animation et conduite de groupes*, Paris, Dunod-InterEditions.

Rogers Carl Ransom, 1976, *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Dunod.

Rousseau Jean-Jacques, 1758, Réed. 1896, *Lettre à M. d'Alembert sur les spectacles*, Paris, Hachette et Cie.

Rousseau Jean-Jacques, 1762, Réed. 1966, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion.

Rousseau Maëliss, 2011, *Les enfants de Barbiana*, in revue Cahiers Pédagogiques, *Le temps d'apprendre,* n° 490, juin.

Saint-Exupéry Antoine de, 1943, Réed. 1993, *Le Petit Prince*, Paris, Gallimard.

Saint-Exupéry Antoine de, 1948, *Citadelle*, Paris, Gallimard.

Salomé Jacques, 1991, *T'es toi quand tu parles, Jalons pour une grammaire relationnelle*, Paris, Albin Michel.

Samson Jacques, 2008, *Vers la nouvelle terre. Le défi de l'humanité*, Varennes, Québec, AdA Inc.

Sartre Jean-Paul, 1938, Réed. Folio 2011, *La nausée*, Paris, Gallimard.

Schwartz Bertrand, 1973, *L'éducation demain*, Paris, Aubier Montaigne.

Sénèque, 62 après J.C., Réed. 1992, *Lettres à Lucilius (1-29)*, Paris, Flammarion.

Serres Michel, 1991, *Le Tiers-instruit*, Paris, François Bourin.

Skatkine Mikhaïl et Tsovianov Georgy, 1994, *Nadejda Kroupskaïa, 1869-1939*, in revue Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO, Bureau International d'Education, volume XXIV, n° 1-2 :
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/kroupskf.pdf

Terrail Jean-Pierre, 2002, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute.

Terrail Jean-Pierre (sous la direction), 2005, *L'école en France*, Paris, La Dispute.

Terrot Noël, 1997, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan.

Testu François et Fontaine Roger, 2001, *L'enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école*, Calmann-Lévy.

Tremblay Nicole Anne, 1986, *Apprendre en situation d'autodidaxie*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Tremblay Nicole Anne, 2003, *L'autoformation. Pour apprendre autrement*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Tremblay Nicole Anne et Balleux André, 1995, *La galaxie « auto » dans l'univers de l'andragogie : une première analogi*e, in revue Education permanente, n° 122, 1er trimestre.

Troger Vincent, 2007, *Quelle légitimité de l'école dans une société en crise ?*, in Cahiers d'Education et Devenir, Journée d'étude du 9 janvier 2006, Hors-série, Lyon, CRDP.

UNESCO, 1979, *Réunion européenne d'experts sur les modalités d'apprentissage en autodidaxie : rapport final et recommandations*, UNESCO : http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000403/040320fb.pdf

Vallerand Robert J. & Thill Edgar E., 1993, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Montréal, Etudes Vivantes.

Verrier Christian, 1999, *Autodidaxie et autodidactes, L'infini des possibles*, Paris, Anthropos.

Verrier Christian, 2002, *Eléments pour une approche de l'autodidaxie*, in revue Bulletin des Bibliothèques de France, *Bibliothèques et éducation permanente*, n° 3.

Weigand Gabriele et Hess Remi, 2007, *La relation pédagogique*, Paris, Economica Anthropos.

Yvin Pierre, (sous la direction), 1971, *Vers l'autogestion*, N° 7, document collectif de l'ICEM, Cannes.

Sitographie

Arrêté du 8 juillet 2010, page consultée le 04/07/12 : http://www.education.gouv.fr/cid52642/mene1011222a.html

Brochures d'Education Nouvelle Populaire, n° 44, mars 1949, page consultée le 13/07/12 : http://www.icem-freinet.fr/archives/benp/benp44/benp44.htm

Circulaire n° 2004-015 du 27 janvier 2004 (II.3 et II.3.a), page consultée le 04/07/12 : http://www.education.gouv.fr/bo/2004/6/MENE0400173C.htm

Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006 : page consultée le 04/07/12 : http://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602028C.htm

Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009, page consultée le 04/07/12 : http://www.education.gouv.fr/cid24467/mene0900316c.html

Circulaire n° 2011-028 du 9-2-2011, page consultée le 04/07/12 : http://www.education.gouv.fr/cid54962/mene1101811c.html

Commissariat général du plan, *La France dans l'économie du savoir*, La Documentation française, Paris, 2002, page consultée le 07/08/12 : http://hussonet.free.fr/frsavoir.pdf

Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, Un Cadre de Référence Européen, page consultée le 31/08/12 : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:FR:NOT

Convention internationale de l'enfant, page consultée le 07/05/13 : http://www2.ohchr.org/french/law/crc.htm

Données statistiques du concours externe de professeurs des écoles, page consultée le 09/07/12 : http://www.education.gouv.fr/cid59435/donnees-statistiques-des-concours-de-professeurs-des-ecoles-de-la-session-2012.html

Données statistiques du concours externe de professeurs au CAPES, page consultée le 09/07/12 : http://www.education.gouv.fr/cid5491/donnees-statistiques-de-la-session-2012.html

Enquête Médiamétrie sur le nombre d'heures passées devant la télévision en 2012, page consultée le 29/06/13 : http://www.mediametrie.fr/television/communiques/l-audience-de-la-television-en-2012.php?id=789#.UOvO1aBxHTo

INSEE 2008, *Avance ou retard des élèves scolarisés en classe de troisième à la rentrée 2008*, page consultée le 23/10/11 **:** http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATCCF07104

INSEE 2008, *Notes moyennes en français et en mathématiques aux évaluations d'entrée en sixième selon la catégorie socioprofessionnelle en 2008*, page consultée le 23/10/11 : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon07248

INSEE 2009, *Données démographiques*, page consultée le 05/12/11 : http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/FPORSOC10J.pdf

INSEE 2009, *Population de 15 ans ou plus selon la catégorie socioprofessionnelle*, page consultée le 23/10/11 : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?ref_id=NATTEF02135&reg_id=0

INSEE 2009, *Principaux diplômes délivrés dans l'enseignement supérieur*, page consultée le 06/06/11 : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATSOS07234

INSEE 2009-2010, *Origine socioprofessionnelle des étudiants français à l'université*, page consultée le 23/10/11 : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF07150

L'autogestion industrielle en Algérie, *Le fonctionnement des organes d'autogestion*, page 120 consultée le 27/12/09 : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remmm_0035-1474_1969_num_6_1_1010

Le Monde, *"Les conditions d'insertion professionnelle se sont détériorées" pour les non diplômés*, page consultée le 04/08/11 : http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2011/07/12/les-conditions-d-insertion-professionnelle-se-sont-deteriorees-pour-les-non-diplomes_1547717_1473688.html

L'état de l'école n° 20, édition 2010, page consultée le 20/09/11 : : http://media.education.gouv.fr/file/etat20/87/0/l_etat_de_l_ecole_2010_160870.pdf

Livre blanc sur l'éducation et la formation, enseigner et apprendre, vers la société cognitive, page consultée le 31/10/12 : http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_fr.pdf

Luc Chatel, *communiqué de presse du 12/05/2011*, page consultée le 21/12/12 : www.education.gouv.fr/cid56075/decrochage-scolaire-luc-chatel-mobilise-pour-reperer-et-aider-les-jeunes-sans-solution.html

Lutte contre le décrochage scolaire, page consultée le 12/06/13 : http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html

Observatoire des inégalités, *L'origine sociale des étudiants*, page consultée le 15/07/12 : http://www.inegalites.fr/spip.php?article1176&id_mot=83

Quatuor d'Annecy, page consultée le 04/08/13 **:** http://www.quatuorannesci.com

Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, version 2009, page consultée le 07/08/11 :
http://media.education.gouv.fr/file/2009/95/5/RERS_2009_FINAL_WEB_117955.pdf

Socle commun des connaissances et des compétences, page 23 sur l'autonomie, consultée le 02/07/13 : http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf

Taux de chômage selon le diplôme, source INSEE, page consultée le 07/10/11 :
http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon03345

Zoom sur une expérimentation de l'utilisation d'un site de micro-blogging en lycée professionnel, page consultée le 12/04/12 : http://eduscol.education.fr/cid50815/zoom-sur-le-micro-blogging-en-classe.html/

ANNEXES

ANNEXE 1 : RESULTATS DES EVALUATIONS NATIONALES 6° - COLLEGE EVIRE

RESULTATS DES EVALUATIONS NATIONALES 6° - Collège Evire			
Années	Disciplines	Scores de réussite des élèves de 6° SEGPA (%)	Scores de réussite des élèves de 6° général (%)
Septembre 2002	Français	28,7	70,6
	Mathématiques	18,2	72,0
Septembre 2003	Français	32,8	
	Mathématiques	22,7	
Septembre 2004	Français	20,2	66,0
	Mathématiques	18,5	63,9
Septembre 2005	Français	20,2	65,2
	Mathématiques	22,5	72,7
Septembre 2006	Français	13,5	60,7
	Mathématiques	22,1	69,3
Septembre 2007	Français	16,2	58,5
	Mathématiques	31,8	66,9
Septembre 2008	Français	9,2	62,5
	Mathématiques	23,4	69,6

PLAN DE TRAVAIL N° 1

Nom : ……

Classe : 6° J

Prénom : ……..

Période du 3 janvier au 25 février 2011

	MATHEMATIQUES	FRANÇAIS	SCIENCES	TECHNOLOGIE
Professeur	**La géométrie** *Connaître le vocabulaire de base, maîtriser les principaux outils pour mesurer, tracer et reproduire des figures géométriques*	**Lecture** *Défi lecture sur le livre Histoires comme çà* **Maîtrise de la langue** *Ecrire des textes de quelques lignes* *Le classement alphabétique* *Les différents temps du passé* *Les accords sujet/verbe*	*Réaliser un travail de recherche libre et le présenter à la classe*	**Informatique** *Réaliser une carte de vœux, un calendrier* *Adopter une attitude responsable* *Utiliser un mot-clé ou un menu pour faire une recherche*
Apprenant				

Bilan élève : ……

Bilan enseignant : ……..

Signature des parents

ANNEXE 3 : LES CEINTURES DE COULEUR EN MATHEMATIQUES

Les couleurs vont de la blanche à la noire par ordre de difficulté croissante.

N : NUMERATION		
N1	**Connaissance des nombres**	
N1.1	Lire, écrire, comparer, encadrer, ordonner et décomposer des nombres entiers ≤ 100	
N1.2	Lire, écrire, comparer, encadrer, ordonner et décomposer des nombres entiers ≤ 1 000	
N1.3	Lire, écrire, comparer, encadrer, ordonner et décomposer des nombres entiers ≤ 1 000 000	
N1.4	Lire, écrire, comparer, encadrer, ordonner et décomposer des nombres entiers ≤ 1 000 000 000	
N1.5	Lire, écrire, comparer, encadrer, ordonner et décomposer des nombres entiers > 1 000 000 000	
N1.6	Lire, écrire, comparer, encadrer, ordonner et décomposer des nombres décimaux	
N1.7	Lire, écrire, comparer, simplifier, encadrer, ordonner et décomposer des fractions	
N2	**Application et calculs sur des nombres**	
N2.1	Analyser les informations d'un problème	
N2.2	Résoudre des problèmes +, -, x, ÷ en utilisant la calculette	
N2.3	Effectuer des calculs avec des nombres relatifs et des fractions	
N2.4	Calculer des puissances (carré, cube, puissance de 10), des racines carrées et arrondir le résultat	
N2.5	Calculer la valeur numérique d'une expression littérale	
N2.6	Traiter des problèmes relevant de la proportionnalité (%, échelle, plan, facture)	
N2.7	Résoudre différents types d'équations	
O : OPERATION		
O1	**Calcul mental**	
O1.1	Calculer mentalement une addition	
O1.2	Calculer mentalement une soustraction	
O1.3	Mémoriser les tables de multiplication	
O1.4	Calculer le double, le triple d'un nombre	
O1.5	Savoir multiplier par 10, 100, 1000 un nombre entier et décimal	
O1.6	Savoir diviser par 10, 100, 1000 un nombre entier et décimal	
O1.7	Calculer la 1/2, le 1/4, le 1/3 d'un nombre	
O2	**Technique opératoire**	
O2.1	Effectuer une addition sur des nombres entiers et décimaux	
O2.2	Effectuer une soustraction sur des nombres entiers et décimaux	
O2.3	Effectuer une multiplication simple sur des nombres entiers et décimaux	
O2.4	Effectuer une multiplication complexe sur des nombres entiers et décimaux	
O2.5	Effectuer une division sur des nombres entiers	
O2.6	Effectuer une division sur des nombres décimaux	
O2.7	Effectuer des calculs sur les nombres sexagésimaux	
R : REPERAGE		
R1	Dans un quadrillage, repérer des nœuds ou des cases, représenter des déplacements	
R2	Lire, compléter, construire des tableaux numériques	
R3	Utiliser une graduation pour repérer des points	
R4	Lire et interpréter un graphique	
R5	Représenter graphiquement les données d'un tableau à double entrée	
R6	Utiliser un repère orthonormé	
R7	Etude de fonctions linéaires et affines	
M : MESURE		
M1	Se repérer dans la journée, la semaine, le mois, l'année et utiliser un calendrier	
M2	Lire et écrire l'heure	
M3	Connaître et utiliser les unités usuelles de longueur et convertir des mesures de longueur	
M4	Connaître et utiliser les unités usuelles du temps : relations entre jour, heure, minute, seconde	
M5	Connaître et utiliser les unités usuelles de masse	
M6	Connaître et utiliser les mesures de surface	
M7	Connaître et utiliser les mesures de volume	
G : GEOMETRIE		
G1	Connaître le vocabulaire de base, maîtriser la règle pour mesurer et tracer un segment	
G2	Repérer et construire des perpendiculaires, parallèles et des symétries	
G3	Identifier, tracer des angles et maîtriser le rapporteur	
G4	Identifier, reproduire et construire des polygones, cercle et maîtriser le compas	
G5	Identifier, reproduire et construire des polyèdres	
G6	Connaître et appliquer les théorèmes de Pythagore et de Thalès	
G7	Effectuer des calculs en trigonométrie	

ANNEXE 4 : LES CEINTURES DE COMPORTEMENT

Blanche	**Je sais faire :** o J'arrive à l'heure et je rentre calmement en classe. o Je prends soin et range le matériel de la classe. **J'ai le droit de :** + d'être secrétaire d'un Conseil.
Jaune	**Je sais faire :** o Je travaille tout seul sans bavarder et gêner les autres. o Je me déplace sans gêner. **J'ai le droit de :** + présider un « Quoi de neuf ? ». + travailler avec une autre ceinture. + circuler dans la classe.
Orange	**Je sais faire :** o Je respecte les lois de la classe et les décisions communes. o J'exerce bien mon (mes) métier(s). o J'ai su présider au moins une fois le « Quoi de neuf ? ». o J'ai assuré au moins une fois le secrétariat du Conseil. **J'ai le droit de :** + présider un Conseil. + circuler hors de la classe.
Verte	**Je sais faire :** o Je sais m'occuper lorsque j'ai fini mon travail. o J'ai su présider au moins une fois le Conseil. o Je n'ai pas eu de mot en discipline pendant deux mois. **J'ai le droit de :** + monter tout seul en classe. + rester dans la classe sous la responsabilité d'une ceinture marron.
Bleue	**Je sais faire :** o Je sais diriger une équipe. o Je tiens compte de ce que disent les responsables. o J'ai su présider le Conseil au moins trois fois. o Je sais m'occuper d'un autre élève qui est en difficulté d'apprentissage. o Je continue d'observer les règles en l'absence du maître. **J'ai le droit de :** + diriger un travail de groupe. + rester seul(e) en classe pendant les récréations.
Marron	**Je sais faire :** o Je sais diriger un groupe seul(e). o Je sais organiser un travail de groupe. o J'ai évité une histoire ou une bagarre. **J'ai le droit de :** + d'essayer de diriger la classe en l'absence du maître. + d'inviter un(e) élève dans la classe qui a au moins la ceinture verte.
Noire	**Je sais faire :** o Je sais diriger la classe en l'absence du maître. **J'ai le droit de :** + de transgresser, en cas de nécessité, les règles habituelles.

Rappel : Le professeur a un droit de veto et peut s'opposer à toutes décisions

ANNEXE 5 : DESCRIPTION D'UN DISPOSITIF EN MATHEMATIQUES

Jeudi 8 mars 2012

Après le Conseil de l'après-midi, j'expose aux élèves de 6° mon idée :

- *Depuis quelques temps, je constate que mes cours ne semblent pas vous passionner. Alors, je vais changer la formule. C'est vous qui allez faire cours à ma place.*
  Silence…
- *Il reste quatre semaines avant les vacances alors, à tour de rôle, chacun, ou chaque groupe de deux élèves maximum, va venir présenter à la classe un cours sur les figures géométriques. Qu'est-ce que vous connaissez comme figures géométriques ?*
  Maryline se propose de lister au tableau les différentes figures géométriques puis d'associer un ou deux prénoms. Ce qui donnera rapidement :

Rectangle : Alija, Hayri	Triangle : Mehrane, Jonathan
Carré : Dylan, Anis	Parallélogramme : Sanela, Maryline
Losange : Léa Cathy	Trapèze : Sevgi
Cercle : Clara	Hexagone : Admir

Il manque seulement Aurore, on verra ce qu'elle choisira quand elle reviendra. On part ensuite au CDI pour notre préparation de cours. La documentaliste que j'avais prévenue juste avant, à la récréation, a disposé sur une table des manuels scolaires de 6° et 5° générales. J'interroge les élèves sur leur représentation d'un cours type.

- *Comment allez-vous construire votre cours ? Comment font les profs, généralement, pour faire un cours ?*
- *Ils font une leçon, puis des exercices et ensuite un contrôle.*
- *Y a-t-il d'autres façons de procéder ?*
- *Parfois, on fait d'abord un exercice et la leçon ensuite.*
- *Effectivement, on peut donner une situation-problème à résoudre et à partir de là en dégager des règles pour la leçon. Vous allez donc choisir la forme que vous voulez et commencer votre cours jusqu'à la fin de l'heure.*

Les élèves commenceront par feuilleter les différents manuels et se répartiront ensuite dans le CDI. Certaines figures se retrouvent dans plusieurs manuels comme le triangle, carré ou rectangle. Il est donc aisé de construire un cours. Par contre, on ne trouve rien sur l'hexagone. Je constate qu'Admir qui a choisi cette figure, l'a fait par défaut car il ne restait plus que celle-ci. Cela pose un petit problème. Il ne sait pas ce qu'est un hexagone. Sevgi, avec son trapèze, est dans le même cas. Je leur suggère d'aller regarder dans un dictionnaire afin de voir à quoi peut bien ressembler leur figure. Pendant ce temps, j'ai trouvé un dictionnaire de mathématiques sur un rayonnage. On y trouve des explications sur l'hexagone.

Les élèves n'ont pas rechigné. Ils ont l'air d'apprécier cette formule de préparation d'un cours et de jouer au professeur. Je passe dans chaque groupe afin de voir l'avancement de leur travail et pour apporter quelques conseils. On photocopie les exercices intéressants au

fur et à mesure. Plusieurs élèves sont coincés car ils ne savent pas trouver les réponses aux exercices. Je dois donc les aider. Le groupe des triangles a oublié de parler du triangle rectangle isocèle. Les deux élèves ne connaissaient pas la différence entre le triangle isocèle et équilatéral…

Vendredi 9 mars 2012

Je procède de la même façon avec les 5°. J'ai réservé le CDI pour l'heure de mathématiques. Seulement cinq élèves sont présents sur neuf. Damien ronchonne un peu lors de la présentation de mon idée. Il n'a pas trop envie de préparer un cours sous prétexte qu'il ne sait pas le faire et que ce n'est pas à lui de le faire… On a ainsi la répartition suivante :

Triangle : Amandine et Florian
Quadrilatères : Herolind et Tristan
Cercle : Damien

Vu le petit nombre d'élèves, je propose de faire un seul groupe pour les quadrilatères, au lieu de séparer les figures en carré, rectangle, losange… On verra la semaine prochaine quand les quatre absents seront là ce qu'ils choisiront.

Je poursuis avec les 6°. Le CDI n'étant pas disponible, on continue en classe la préparation des cours. Jonathan me demande de l'interroger sur les différents triangles. Il ne se trompe pas. Je le félicite, il est ravi. Je continue à aider ce groupe car le programme est très vaste pour les triangles. Il faut parler des hauteurs et de leur point d'intersection, l'orthocentre puis des médianes et du centre de gravité. Dans un autre genre, il faut leur faire découvrir que la somme des angles d'un triangle est toujours de 180° puis apprendre, bien entendu, à différencier les différents types de triangles et savoir les construire.

Je reste un moment avec Maryline et Sanela sur les parallélogrammes. On élabore un plan de cours ensemble. Elles optent pour la formule classique : leçon, exercices et contrôle. Elles ont photocopié plusieurs feuilles et en veulent encore. Elles souhaitent également avoir des transparents pour utiliser le rétroprojecteur. Je vérifie juste avant ce qu'elles savent… Rien ! Elles ont quantité d'informations mais ne savent toujours pas m'expliquer ce qu'est un parallélogramme. Il me faudra donc leur lire la définition qui se trouve à plusieurs endroits de leurs feuilles. Elles ont compris. Je leur demande ensuite d'en dessiner un puisqu'elles proposent un exercice de ce type. Il faut être capable de le faire soi-même avant de demander aux autres. Maryline mettra un moment avant de parvenir à un résultat correct qui tient compte de la définition. Je complique un peu en lui demandant cette fois-ci de commencer par les diagonales, toujours dans le but de bien assimiler la définition. Elle mettra de nouveau un moment avant de réussir mais elle a compris cette fois-ci ce qu'était vraiment un parallélogramme. Elle est contente.

L'heure file à une vitesse folle. On prend le temps de faire un court bilan. Je leur demande s'il est utile de réserver de nouveau une heure au CDI pour continuer la préparation. Tout le monde le souhaite. Les élèves se rendent compte qu'il faut beaucoup de temps pour

préparer un cours. Surtout lorsque l'on ne sait pas ! En tout cas, je leur dis ma satisfaction de voir le travail avancer et que mardi prochain, on devrait pouvoir commencer à entendre certains cours. Je nomme le carré ou le rectangle car ce sont des cours très rapides à préparer et ces figures ne posent guère de problème de compréhension et de construction. Je rappelle qu'ils peuvent venir chaque vendredi après-midi en aide spécifique pour continuer ce travail et profiter du week-end pour avancer chez eux. Dans l'après-midi, trois élèves viendront en dernière heure, en aide spécifique. C'est bien, car la plupart du temps aucun élève ne reste. Ils préfèrent rentrer chez eux…

En tout cas, force est de constater que certains élèves commencent à apprendre de cette façon. Jonathan connaît tous les triangles et je n'ai pas eu besoin de lui dire quoi que ce soit et encore moins de le forcer. Je pense que les acquis devraient rester plus longtemps de cette façon.

Lundi 12 mars 2012

Une bonne partie des élèves des deux classes a oublié de prendre son travail de la semaine dernière. Il est resté à la maison ou il est déjà perdu. Il y a des absents et comme par hasard ce sont les absents qui ont les feuilles. Il faut reprendre à zéro avec quelques groupes ce qui les décourage par avance. Amandine et Dylan ont continué la préparation de leur cours ce week-end chez eux mais impossible de vérifier car ils font partie des élèves tête en l'air qui ont oublié leurs affaires. À ma grande surprise Admir revient avec une feuille toute prête. Il se sent prêt à présenter son cours demain. Je relis sa feuille. On corrige les fautes ensemble. Puis je vais photocopier sa feuille en 14 exemplaires. On verra demain ce que cela donne pour ce premier cours. Il a juste préparé une évaluation sur l'hexagone, le reste sera dit oralement.

On continue en classe ou au CDI, selon les disponibilités. Je passe voir chaque groupe en m'attardant plus ou moins longtemps. J'aide Dylan à préparer un exercice sur les carrés. Parmi toutes sortes de quadrilatères, il faut colorier seulement les carrés. Il a du mal à tracer des carrés alors je lui suggère d'utiliser l'ordinateur. En 20 minutes, après lui avoir montré le tracé d'un carré, il aura le temps de construire son exercice, tout seul. Il lui suffit de changer la taille de quelques millimètres ou la valeur de l'angle pour avoir un quadrilatère qui ressemble à un carré mais qui n'en est pas un. L'idée est bonne, je pense que je récupérerai son exercice pour m'en servir les années suivantes.

C'est vrai qu'il est plus facile, pour moi, d'avoir une vision d'ensemble d'une figure géométrique. Je connais déjà ses propriétés et cela fait plusieurs années que je m'amuse à construire divers exercices. Je peux donc les aider aisément sans me substituer à leur place. On trouve dans les manuels des exercices originaux et des applications ou des approches fortes intéressantes. Les élèves ont tendance à se noyer sous les informations et ne savent pas trop ce qui est essentiel à retenir. Je dois donc les accompagner dans cette démarche en coconstruisant le cours. De temps en temps, je leur demande de faire les exercices pour qu'ils comprennent mieux. Ainsi j'ai demandé à Florian et Amandine de construire un triangle rectangle puis un triangle isocèle. Ils n'y arriveront pas. Ils doivent s'approprier ce savoir

avant de demander aux autres d'en faire autant. Certains élèves ont du mal à travailler ensemble, les conflits sont assez récurrents.

Mardi 13 mars 2012

Admir est prêt. Il est le premier à se lancer pour présenter son cours. Il a écrit le titre au tableau : l'hexagone. C'est bien, au moins il sait maintenant orthographier ce mot correctement. Il a du mal à démarrer. Il n'a pas assez réfléchi au contenu. Il a juste produit une évaluation le week-end dernier chez lui. Ce qui est déjà extraordinaire de sa part, lui qui ne fait jamais ses devoirs et qui a rarement ses affaires. Il n'explique rien. Il me demande simplement un compas pour construire un hexagone au tableau à partir d'un cercle et en reportant six fois le rayon. Le compas de la classe est difficile à utiliser, il ne s'est pas entraîné avant. Il serait judicieux de penser à l'organisation matérielle avant le cours (compas, rétroprojecteur, vidéoprojecteur…) Il aurait pu tout aussi bien construire la figure avant que les élèves viennent car là c'est un peu long. Les élèves le regardent faire, c'est l'avantage de suivre la construction pas à pas, mais ils n'ont pas compris qu'il faut garder l'écartement du compas pour réaliser un hexagone régulier. En tout cas, il se débrouille bien, la construction est réussie.

Les élèves posent ensuite quelques questions à Admir sur les parallèles. Sevgi remarque que les côtés sont parallèles 2 à 2 mais formule mal cette observation. Elle dit que les côtés sont parallèles. Je sais qu'elle prépare un cours sur les trapèzes et c'est cette particularité, deux côtés parallèles seulement, qui détermine que c'est un trapèze. Elle a donc réinvesti son cours pour l'hexagone. Le lien est intéressant. Plus personne n'a de questions. J'ai peur que les élèves pensent qu'un hexagone ressemble toujours à celui du tableau. Là, on a un hexagone régulier mais c'est un cas particulier. Je lève à mon tour la main pour demander la parole :

- Est-ce que tous les hexagones sont toujours identiques à celui-là ?
- Oui.
- Puis-je venir au tableau pour en dessiner un autre ?

Je viens au tableau pour faire un hexagone quelconque et je lui demande :

- Est-ce un hexagone ?
- Non…

C'est bien ce que je pensais. Il n'a pas compris qu'une figure qui possède six côtés s'appelle tout simplement hexagone. Il faut donc revoir sa définition, hexagone = 6 côtés. Son dessin est un hexagone particulier : 6 côtés égaux et côtés opposés parallèles.

Admir n'a pas prévu d'exercices. Les autres élèves commencent à se dissiper. Il faut dire qu'ils n'ont rien à faire, à part regarder et écouter ce qui se dit. Admir passe son temps à réclamer les fiches de positionnement pour calmer les quelques excités. Il distribue ensuite l'évaluation… Tout le monde n'a pas forcément compris la construction d'un hexagone régulier et personne ne s'est entraîné à en reproduire un. Mais peu importe, on passe directement à l'évaluation qui commence justement par la reproduction d'un hexagone régulier de 4 cm. Mais personne ne rechigne plus que cela et chacun s'emploie à compléter l'évaluation et à la lui rendre au fur et à mesure. Je fais également ce travail.

Pendant qu'Admir corrige nos évaluations, on procède de notre côté au bilan de cette séance. Les élèves déclarent qu'Admir a mal expliqué ce qu'était un hexagone, que c'était très court. Effectivement cela a duré moins de 20 minutes avec l'évaluation et il n'y avait pas d'exercices à faire mais l'évaluation était relativement facile. Chacun écrit ensuite sur un papier la note de cette prestation. On procède ensuite au dépouillement et à la moyenne. Il y a peu d'écart entre les notes ce qui montre que les élèves ont réussi à noter la prestation et non l'individu. Admir obtient 12,4. Ce qui est très proche de ma propre note puisque j'ai mis 12.

Admir a fini ses corrections. Je me demande s'il a réussi à corriger correctement les copies. Mes doutes sont confirmés lorsqu'il annonce 19 à ma voisine alors qu'elle avait fait une construction fausse de l'hexagone. Je l'avais remarqué en jetant un coup d'œil à sa copie. Il y a beaucoup de 20. Il va falloir que je vérifie la correction. Je mets les élèves dans le travail suivant : continuer à préparer un cours. Comme cela j'ai le temps de vérifier avec Admir, que je mets à côté de moi, chaque feuille. Effectivement, il y a des erreurs sur presque toutes les copies. Il a mis des points là où il ne devait pas y en avoir. Et parfois, il en manque mais ce cas est plus rare. Il faut nous mettre d'accord sur un barème qui n'est pas défini avec exactitude. Il pose trois questions et l'exercice vaut 5 points. Quelle note attribuer quand une seule réponse est fausse ? On a perdu une feuille dans le lot. Celle de Sanela est introuvable et cette élève ne cherche même pas sa feuille…

Il nous a fallu 15 minutes pour revoir chaque copie. Il reste seulement un seul 20, c'est Mehrane. Il était assis à côté de moi lorsque j'ai fait l'évaluation. A-t-il copié sur moi ? Peut-être pas car c'est un bon élève. Tous les autres ont vu leur note baisser, parfois sérieusement. Ainsi Léa passe de 18 à 07,5. Admir me dira à la fin qu'il comprend maintenant ce qu'est la vie d'enseignant ! Une vie pas facile où la discipline bouffe la plus grande partie de notre temps au lieu de nous consacrer aux apprentissages.

Dans l'après-midi, je retourne avec les 5° au CDI pour la même activité. Seulement 6 élèves de présents dont Ana qui était absente depuis un moment. Il a donc fallu lui expliquer ce que l'on faisait là. Je passe dans chaque groupe mais Ana me sollicite énormément. Si je ne l'aide pas, elle a tendance à vite abandonner. Elle travaille sur les trapèzes, figure géométrique que le groupe des quadrilatères lui concède. À la fin de l'heure, elle est au même niveau que les autres qui ont eu pourtant plus de temps de préparation.

Je passe également un long moment avec le groupe des triangles. C'est un cours plus compliqué que les autres car il y a énormément de vocabulaire à acquérir. C'est un groupe pas très performant. Florian ne fait pas grand-chose et Amandine a du mal à comprendre. Je travaille avec elle sans m'occuper de Florian qui nous ennuie plutôt qu'autre chose. Même quand je lui confie un travail simple, il ne le fait pas ou le massacre tout simplement. Seul le groupe composé de Tristan et d'Herolind est autonome et prend plaisir à préparer leur cours en cherchant divers exercices. Le choix de ces derniers n'est pas toujours très judicieux et je les aide juste pour les conseiller sur ce point. Herolind a du mal à faire le lien leçon et exercices d'application. Il pense qu'un exercice quelconque sur les quadrilatères est suffisant

mais parfois il n'a aucun rapport avec sa leçon. Il faudrait que cela avance plus vite mais difficile d'aller plus vite que la musique…

Vendredi 16 mars 2012

Pas facile de construire un cours qui prend en compte la globalité d'une figure géométrique. De plus, même si les élèves ont choisi librement la figure de leur choix, ce travail spécifique leur a été imposé. Ce qui peut alors poser des problèmes d'adhésion et de motivation pour mener à bien ce projet. Certains élèves font un peu de résistance, ils préféraient sûrement le petit cours tranquille du prof. Là, ils sont obligés de se bouger beaucoup plus et moi aussi. Je constate que cette expérience est bien plus éreintante. Je suis assez vite épuisé car, outre le bruit plus important, il me faut passer dans chaque groupe pour les aider, les conseiller et parfois pratiquement faire à leur place. Hier, j'ai trouvé des exercices sympas sur Internet. Je les ai photocopiés pour les leur donner. J'ai fait cela pour les groupes les plus en difficulté qui ont du mal à avancer. Léa et Cathy depuis deux semaines ont simplement griffonné une petite définition. Il faut donc leur dire stop, leur donner des directives plus précises afin qu'elles ne se perdent pas. Je cherche avec elles dans les manuels, les interroge, les sollicite, les tire… Elles arrivent enfin à produire quelque chose de cohérent. Je les invite à faire les exercices avant de les sélectionner. Elles doivent savoir faire ce qu'elles demandent aux autres.

Les élèves ont tendance à rester trop souvent sur leurs acquis. Je ne peux pas demander de préparer un cours à un élève qui ne maîtrise aucune notion de son objet. Cependant, les élèves de SEGPA ont suffisamment d'années derrière eux pour avoir entendu à maintes reprises ce qu'est un carré, un losange, un cercle… Il faut maintenant qu'ils réussissent à rassembler leur savoir morcelé pour le transmettre aux autres. En expliquant à la classe, ils sont obligés de s'impliquer davantage. Cependant, ils ne cherchent pas spécialement à enrichir leurs connaissances. Les acquis parfois faux sont tenaces. Face à la difficulté, ils ont souvent tendance à abandonner ou à compter sur un seul membre du groupe.

Ana m'avait envoyé hier soir un SMS pour me dire qu'elle avait fini de préparer son cours sur les trapèzes. Ce matin j'ai regardé son travail. Elle a préparé une leçon qui est claire et simple avec des exercices d'application. On prendra un moment pour corriger les quelques fautes d'orthographe restées dans les consignes et à trier les exercices qui ne sont pas tous pertinents. Il y en a même un qui se répète. Elle viendra encore deux heures, l'après-midi, en aide spécifique. Elle aura le temps de faire la plupart des exercices, avec mon aide car elle a encore des difficultés. Elle ne sait toujours pas utiliser le rapporteur et tracer des parallèles. Je lui conseille de faire les tracés sur du calque afin de pouvoir vérifier très rapidement, le jour du cours, la bonne construction des trapèzes auprès des élèves. J'irai ensuite lui photocopier ses fiches et lui imprimerai également des transparents car elle souhaite utiliser le rétroprojecteur. Elle s'entraînera à présenter son cours aux trois autres élèves présents à ce moment-là. Il lui reste encore à préparer une évaluation. J'espère qu'elle aura le temps de la faire chez elle, ce week-end afin de présenter son cours lundi. Amandine, également là pendant ces deux heures, ne fera rien du tout pour s'avancer. Elle prétextera que c'est Florian qui a gardé toutes les feuilles…

Lundi 19 mars 2012

11h15, Ana présente son cours sur les trapèzes. Elle a distribué ses 3 feuilles d'un coup. Elles sont agrafées. Elle projette en même temps le transparent. Elle panique un peu au moment de l'organisation. Du coup, dans sa précipitation, elle a distribué par erreur son corrigé. Elle fait le tour des élèves pour le récupérer. C'est Anasse qui a son document et il ne s'en était même pas aperçu.

Ana commence son cours par la lecture de la leçon. Elle demande à un élève de la lire. Tristan a un peu de mal. La leçon est écrite à la main et il butte sur certains mots. On enchaîne sur l'exercice qui est en dessous : Dans un enchevêtrement de figures géométriques, il faut compter les trapèzes et les désigner par leur lettre. Il n'y en a qu'un seul. Elle aurait pu compliquer l'exercice en demandant si le trapèze était quelconque, isocèle ou rectangle. Judicaël trouve les exercices faciles. Ana fait passer Tristan au tableau pour corriger ce premier exercice. Tout le monde a réussi. On passe au suivant.

Pendant que les élèves font la suite, l'exercice numéroté 1, Ana vient me voir et me demande :

- Je le fais bien ?
- Oui.
- Ouf…

Cet exercice est raté. Tout le monde se trompe. Parmi différentes figures géométriques, il faut colorier les trapèzes. Je conseille à Ana de reprendre la définition du trapèze : 2 côtés parallèles et seulement 2 ! Elle le fait et les élèves corrigent leur erreur. Seul Anasse a encore faux.

Dans l'exercice 2, il faut repérer tous les trapèzes que l'on voit sur le dessin. Ana doit reprendre la consigne qui est imprécise. Elle demande de noter grâce aux lettres les différents trapèzes, ex : ABCD. Il commence à y avoir un peu de bruit. Heureusement que le cours ne se fait que devant 7 élèves. Elle commence à avoir chaud, se déshabille. Le rythme est assez rapide. Elle cherche à monopoliser la parole. Il faut dire qu'elle est très speed, habituellement. Je lui conseille de donner un exemple au tableau car certains élèves n'ont pas compris la notation du trapèze. Damien vient au tableau faire la correction mais il ne donne que 3 lettres. Ana corrige elle-même car personne ne veut venir. Elle a un peu de mal et je lui donne ma correction. Je remarque et elle me confirme qu'elle interroge uniquement ceux qui lèvent le doigt. Ne doit-on pas solliciter de temps en temps les autres, ceux qui ne disent rien ? Florian, mon voisin se plaint et dit que c'est mieux quand c'est le prof. Il explique mieux. Ana commence à comprendre ce qu'est le travail de prof. Elle me plaint…

L'exercice 3 est mal compris. Il faut trouver la petite et la grande base. La question posée est : comment s'appellent les côtés parallèles ? Déjà, les élèves doivent connaître la notion de parallélisme. On l'a vu auparavant mais c'est déjà oublié pour beaucoup ou ils ne transfèrent pas leur connaissance à cette situation. Judicaël commence à s'énerver :

- Arrête de faire trop la prof, ça me saoule !

Ana le met dans le couloir, non sans quelques difficultés. Elle revient ensuite sur la leçon, trace un trapèze au tableau et montre les côtés parallèles. Elle fait une petite erreur ou plutôt

désigne les deux côtés non parallèles. Herolind reprend Ana qui ne montre pas les deux côtés parallèles. Je reprends l'intervention pertinente d'Herolind et reprécise qu'il n'y a que 2 côtés parallèles dans un trapèze. Je suis également obligé d'intervenir un peu pour la discipline. Florian est ennuyeux et Judicaël passe sa tête par la lucarne pour faire rire les autres.

Je trouve qu'il manque un exercice où l'on repère les différents types de trapèzes. Ce qui serait une suite logique de sa leçon. Il est déjà midi. On n'a pas eu le temps de faire le dernier exercice proposé. Elle demande aux élèves de le faire en devoir pour demain. Je suis curieux de voir qui l'aura fait car il n'est pas facile. Il s'agit de construire deux trapèzes en suivant les données. On a tantôt la dimension d'une base, de la hauteur ou d'un angle. Sauront-ils encore se servir du rapporteur ?

Les élèves partis, elle me demandera de rester un peu dans la classe afin de finir la préparation de son évaluation. Je lui accorde 30 minutes car ensuite je dois aller au conseil de classe des sixièmes. Elle aura le temps de le finir avec mon aide et de l'imprimer. Elle me téléphonera en soirée pour que je l'aide à trouver certaines réponses à son évaluation. Ce sont pourtant des questions faciles mais ses acquis sont trop fragiles. On dirait qu'elle ne sait toujours pas ce qu'est un trapèze. On verra bien demain ce qu'il en est…

Avec les sixièmes, on poursuit en dernière heure la préparation des cours. Cela fait déjà dix heures que l'on passe sur cette préparation et il n'y a encore rien de terminé. Pas possible de prendre autant de temps pour un simple carré, rectangle ou cercle ! Quand je demande qui est prêt pour demain, aucune réponse. Bon, demain on a deux heures, je veux entendre deux groupes. Je les désigne d'office : les rectangles et carrés. Dylan, ronchonne, comme à l'accoutumée mais si je ne les force pas un peu, il n'y a rien qui se passe. Je les pousserai ainsi pour qu'un travail à photocopier soit terminé à la fin de l'heure. Les deux groupes ont réussi cet exploit. J'irai photocopier les feuilles par la suite. On verra bien demain ce que cela donne…

Mardi 20 mars 2012

Aujourd'hui deux heures de maths avec les 5° et les 6°. Cela doit être largement suffisant pour faire passer quelques groupes. Je commence avec les 6° le matin. Deux groupes doivent passer, ceux désignés d'office et j'avais choisi en premier les carrés puisque personne ne voulait commencer.

Le carré : Dylan et Anis

Dylan distribue une feuille à chacun et demande à son coéquipier :

- C'est une leçon ou un exercice ?

Cela commence mal, c'est une preuve que Dylan n'a pas fait grand-chose dans ce travail. En tout cas c'est lui qui parle et qui présente mais il semble découvrir le contenu au fur et à mesure. Le cours commence par un exercice alors que j'avais travaillé plus d'une heure avec Dylan sur une autre approche bien plus pertinente où l'on devait découvrir petit à petit les caractéristiques du carré : 4 côtés égaux, 4 angles droits et les diagonales qui se coupent perpendiculairement en leur milieu.

Dylan nous demande de faire tous les exercices de cette feuille sans aucune explication quelconque. Le premier exercice consiste à repérer uniquement les carrés et à les colorier. Jonathan demande :

- Les carrés sont mis dans n'importe quel sens ?
- Oui.

Dans le second exercice, il faut tracer un carré de 5 cm de côté. Dylan ramasse ensuite les feuilles. Ceux qui ont fini parlent, du coup Dylan prend leur fiche de positionnement.

Anis distribue maintenant le contrôle mais on n'a même pas corrigé les exercices. Je le leur dit mais cela ne les choque pas. Ceux qui n'ont pas su faire les exercices ne sauront toujours pas faire l'évaluation. Les autres élèves ne semblent pas ennuyés par ce fonctionnement. Cathy demande une explication à Dylan mais il ne sait pas répondre, il lui conseille de demander à Anis… Je fais également l'évaluation. Il y a un exercice sans aucune consigne ! Des élèves n'ont pas les 2 feuilles d'évaluation… Dans l'évaluation, il y a l'approche que j'avais élaborée avec eux. Il faut mesurer chaque côté, chaque angle puis faire un constat du genre tous les côtés et angles sont égaux. Par contre, le dessin qu'ils ont fait est un rectangle ! Quel rapport avec le carré. J'aurais dû être plus attentif avant de photocopier leur travail mais j'avais aussi envie qu'ils se débrouillent un peu tout seuls et qu'ils s'impliquent davantage dans leur préparation. Mais peu importe ce que l'on fait avec ces deux là, c'est toujours pareil. Ils font le minimum et Dylan commence toujours un travail en demandant : on est obligé ?

Le dernier exercice ne correspond à rien. Les élèves le remarquent également et demandent des explications. Dylan dit de ne pas le faire car il ne sait pas à quoi il correspond et Anis n'en sait pas plus. J'abandonne cette évaluation, elle n'a pas grand intérêt. Je la rends sans la finir. Anis corrige l'évaluation au fur et à mesure et nous on ne fait plus rien, à part du chahut. Dylan rend les premières copies mais il y a des erreurs. Le total des points ne correspond pas et de toute façon même si on a tout juste, le total ne fait pas 20 mais seulement 18. J'arrête un peu le carnage avant que cela tourne mal. On annule cette évaluation et elle ne comptera pas. On passe directement au bilan afin de passer au groupe suivant qui devrait être meilleur. Là, je pense que les élèves n'ont toujours pas saisi les propriétés d'un carré. En faisant un petit sondage, quelques élèves les connaissent car ils le savaient déjà avant. Léa, par contre n'a pas tout compris. Lors du bilan, le groupe signale qu'il n'y avait pas d'explication, pas de leçon, ils se contredisaient régulièrement et l'évaluation était mal corrigée. Ils obtiennent : 05,3/20. Personnellement j'avais mis 05.

Le rectangle : Alija et Hayri

On passe au second groupe. Ils font une entrée sous forme de questions.

- Hayri : que savez-vous sur le rectangle ?
- Clara : il a 3 angles droits !
- Hayri : Non, il en a 4.
- Clara : C'est pas vrai, il en a 3 !
- Hayri : 4 ! Combien de côtés a le rectangle ?
- 4.

Ils continuent en distribuant une leçon à lire silencieusement pendant 10 min. Il y a du vocabulaire comme *côtés opposés, diagonales* et *milieu* qui ne sont peut-être pas connus. Ils auraient pu tracer un rectangle et y placer le vocabulaire ou nous demander de le faire. Dylan ne connaît pas le mot *diagonale*. Je suggère une idée à Hayri : demander aux élèves d'expliquer certains mots ou d'aller au tableau pour dessiner le mot. Alija explique le mot inconnu. Mehrane veut vérifier si les 2 professeurs (Hayri et Alija) connaissent tous les mots. Ils ne connaissent pas côté opposé.

On passe aux exercices. Il faut tracer un rectangle de 8 cm sur 4 cm. Il y a un quadrillage, c'est donc facile. Ma voisine, Clara, ne sait pas ce qu'est un rectangle et Aurore ne sait pas ce qu'est la longueur mais n'ose pas demander. Je le lui explique en prenant une feuille et en l'orientant différemment. Le second exercice consiste à repérer le seul bon rectangle parmi 4 rectangles. Il faut bien mesurer les côtés et vérifier la présence ou non des angles droits. Ils ramassent les feuilles et commencent à corriger mais on ne fait plus rien. Je leur suggère de faire une correction collective, ce qu'ils font. Correction collective : vous savez ce qu'est une longueur ? C'était plus facile de tracer un patron pour corriger ou d'utiliser un calque.

En dernier, ils nous distribuent l'évaluation. Ma voisine, Clara ne sait toujours pas ce qu'est un rectangle. Je le dis à Hayri qui tente de le lui expliquer : c'est comme un carré qui est plus long. Cette explication suffit à Clara à comprendre. Les élèves sont plus attentifs que précédemment. Ils font tranquillement cette évaluation qui est bien plus explicite que le groupe précédent. Ils ramassent ensuite les feuilles et les corrigeront pour jeudi. Il nous reste quelques minutes pour faire un bilan et évaluer leur prestation. Le groupe trouve qu'Hayri était trop sévère et qu'il mettait trop de croix rapidement. De plus, il n'est guère poli, il dit *la ferme* ! Sinon, c'était un cours facile et les élèves connaissaient déjà bien le rectangle. Hayri et Alija obtiennent 12/20.

Dans l'après-midi, j'ai les 5°. Dans un premier temps, on finit déjà le travail commencé hier avec Ana. On commence par la correction des deux exercices qui étaient à faire pour aujourd'hui. Deux élèves seulement ont fait ou tenter de les faire. Elle prend son rôle d'enseignante très au sérieux. Du coup elle met une croix à ceux qui n'ont pas fait leurs devoirs.

Ana redemande la définition d'un trapèze :

- Qu'est-ce qu'un trapèze ?
- Il a 4 côtés.
- Il a 2 côtés parallèles.

Damien se propose pour corriger le premier exercice au tableau. Il fait partie de ceux qui n'ont pas fait leurs devoirs. Il ne sait pas trop comment s'y prendre. Il a tracé un premier côté mais ne sait pas la suite. Il attend une aide de la part d'Ana mais elle-même ne sait pas trop comment s'y prendre. Elle ne sait pas dans quel ordre construire le trapèze. J'interviens donc pour les aider :

- En premier construire AB = 5 cm
- Tracer l'angle de 50 °

- Construire une parallèle
- Tracer le second côté de 2,5 cm
- Relier pour former le dernier côté.

Le premier trapèze est enfin tracé. Il est difficile de faire la correction au tableau. Les outils sont grands et ils glissent très facilement sur la surface blanche du tableau. Pour le second trapèze, Ana m'envoie au tableau le corriger. L'astuce était de comprendre que c'était un trapèze isocèle et que les angles de part et d'autre étaient de 60°. Les élèves font ensuite la correction et elle passe chez certains avec sa correction : les trapèzes construits sur du papier calque. Ou plus exactement, mes trapèzes qu'elle a décalqués, vendredi dernier en aide spécifique. Je découvre parfois à travers le déroulement du cours, le fonctionnement des autres profs. Par exemple, Ana dit qu'elle va faire comme Mme P. quand il n'y a pas de prénom sur une feuille : *Je vais la jeter par la fenêtre…*

Ana nous accorde 5 min de révision avant l'évaluation. Pendant ce temps, elle fait la correction de l'évaluation qu'elle a commencée chez elle. Elle me demande de faire la construction d'un trapèze car elle n'y arrive toujours pas… En dix minutes, la grande majorité de la classe a terminé. Elle corrigera les copies au fur et à mesure. Tout le monde a la moyenne. Herolind a même tout juste.

Il aura quand même fallu deux heures trente et deux séances pour boucler le cours sur les trapèzes. Je félicite Ana pour avoir tenu son rôle jusqu'au bout sans faillir. On fait un bilan rapide avec le groupe avant de passer à l'évaluation de la prestation du cours. Les élèves trouvent que le cours était bien, ils ont appris des choses comme les différents types de trapèzes. Cependant, ils dénoncent le comportement peu adapté d'Ana. Elle dit des gros mots, crie, va parfois trop vite. Ana dit que le comportement de certains élèves n'était pas top. C'est pour cela qu'elle a été obligée de crier par moment. Elle obtient 13, ce qui est de nouveau très proche de ma note personnelle. Je lui avais mis 14. Les élèves ont bien évalué la prestation et non la personne.

Il reste une petite demi-heure de travail. On l'utilise pour poursuivre la préparation du cours des autres groupes. Herolind et Tristan ont fini leur travail sur les quadrilatères. Ils me donnent leurs feuilles pour que je les photocopie. Ils seront prêts pour la prochaine séance de maths, vendredi. Ce qui est bien car cela va poursuivre le travail d'Ana sur le trapèze. On aura ainsi bouclé tous les quadrilatères.

Jeudi 22 mars 2012

Mehrane et Jonathan sont prêts pour leur cours sur les triangles en sixième. On pourrait demander à des élèves de 6° d'aller faire un cours chez les 5° et vice versa.

Mehrane : vous savez faire un triangle ?

Il nous montre la construction au tableau. Il trace une base puis utilise le compas mais l'écartement choisi est trop court et les deux arcs de cercle ne peuvent se croiser. Il recommence en faisant cette fois-ci un triangle équilatéral.

- Jonathan envers Admir : Tu sais pas faire un triangle et tu regardes pas !

- Alija : C'est quoi un triangle ?
- Mehrane : C'est un quadrilatère à 3 côtés !!!

Personne ne relève l'erreur sauf ma voisine Aurore. Je reviens donc sur cette erreur et Mehrane la comprend. Il avait déjà oublié la définition des jours précédents.

Distribution de la leçon : une fiche sur laquelle on trouve le dessin de 4 types de triangles avec leurs caractéristiques. Il manque le triangle rectangle isocèle. Mehrane dessine au tableau le triangle isocèle suite à la demande d'Aurore. Elle pense qu'il dessine un équilatéral car il n'est pas aussi large que celui de la leçon. Elle n'a pas compris la différence entre les différents triangles.

On passe aux exercices : 3 constructions de triangles et du repérage. Ils n'ont pas préparé de correction. Ma voisine n'utilise pas son compas pour construire les triangles. Je conseille à Mehrane de vérifier ce détail. Il manque d'autres notions sur les triangles, il me faudra compléter ce cours : somme des angles, hauteur, orthocentre, centre de gravité… Là on reste sur du niveau d'école primaire. De nouveau, ces deux élèves sont restés sur ce qu'ils connaissaient, sur ce qu'ils avaient certainement vu les années précédentes. Et pourtant ils ont eu accès à plein de manuels scolaires de 6° et 5°. Ils ont dû les feuilleter, ne rien comprendre et ne pas chercher plus que cela à dépasser leur difficulté. Ce n'est pas faute de leur avoir dit également ce que l'on pourrait étudier sur les triangles.

Je reste avec Mehrane et Aurore en classe. On corrige les exercices tous les trois pendant la récréation. Jonathan n'est même pas resté alors que c'était son cours. De toute façon, le travail en groupe est difficile. En général, il y en a un qui travaille et un qui ne fait pas grand-chose, voire rien du tout. Mehrane décide de noter les exercices. On met 5 points pour ces exercices puisque la future évaluation est sur 15. La plupart des élèves obtiennent seulement 2 points. On continue de corriger au retour de la récré. Beaucoup ne construisent pas avec le compas. À travers ces exercices, on remarque que de nombreux élèves ne savent toujours pas différencier les différents types de triangles. Mehrane redemande donc la définition du triangle équilatéral. Hayri la connaît mais Sanela ne voit toujours pas que le triangle de dimensions 3 cm, 4 cm, 5 cm n'est pas équilatéral mais rectangle. On finit l'heure sur la correction. Mehrane conseille aux élèves de réviser pour demain cette leçon car il y aura une évaluation et de construire un dernier triangle, le seul qui n'est pas représenté dans la leçon : le triangle rectangle isocèle.

Vendredi 23 mars 2012

Suite du cours de Mehrane et Jonathan sur les triangles. Ils vérifient les devoirs. On perd beaucoup de temps. Seules Cathy et Maryline ont réussi à tracer un triangle rectangle isocèle. Les autres ont fait soit un triangle rectangle ou isocèle mais pas les deux caractéristiques en même temps. Du coup, Mehrane demande la définition de chaque triangle. Quelques élèves passent au tableau pour tracer ces triangles en utilisant le compas. Sanela doit venir tracer un triangle quelconque mais elle fait un triangle rectangle. Sevgi trace un isocèle à la place de l'équilatéral. On corrige ensuite le triangle rectangle isocèle. Clara ne sait pas le

faire car elle ne connaît pas les propriétés. Cathy fait la correction, elle avait fait son exercice au foyer.

Mehrane distribue ensuite l'évaluation. Jonathan ne participe pas beaucoup. C'est encore Mehrane qui fait la correction tout seul. Les notes ne sont pas extraordinaires. Elles vont de 4 à 14 et seuls trois élèves ont la moyenne. Mehrane et Jonathan auront 11,5, après évaluation collective de leur prestation.

L'heure suivante est consacrée aux 5°. Tristan et Herolind nous présentent un cours sur les quadrilatères. Comme ils ne sont pas très nombreux dans cette classe, 9 élèves, on a regroupé tous les quadrilatères en un seul cours. Sauf le trapèze qui a été attribué à Ana précédemment quand elle était revenue en classe après plusieurs jours d'absence.

- Tristan : On va vous présenter un cours sur les quadrilatères et on va commencer par des exercices pour savoir ce que c'est. Ceux qui veulent la leçon en même temps, levez la main. (Tout le monde).
- Ana : c'est quoi un quadrilatère ? (Alors qu'elle vient de faire un cours avant sur les trapèzes en disant que c'étaient des quadrilatères).

On commence à corriger les exercices 10 min après, à tour de rôle. Il m'aura fallu tout ce temps pour faire les 7 exercices. Les constructions sont longues et demandent de la réflexion car il faut commencer par des diagonales, ce qui change de l'ordinaire. Je ne pense pas que les autres aient eu le temps de tout faire. Un transparent aurait été bien utile pour corriger les premiers exercices, surtout lorsqu'il faut compter tous les carrés. On mettra 15 min sur le troisième exercice. Sans transparent c'est dur, on utilise les lettres pour nommer les quadrilatères. En tout cas, ils les nomment correctement, dans le bon ordre. Je leur conseille de vérifier si tout le monde a fait la correction.

On est tous d'accord pour le premier exercice. Quelle différence y a-t-il entre le losange et le cerf-volant ? Je pose la question. Plusieurs réponses fusent mais ce n'est pas très clair ni dans le groupe, ni chez ceux qui expliquent, ce qui est bien dommage. Herolind a bien saisi une différence par rapport aux côtés mais rien sur les diagonales. L'heure est déjà terminée. Herolind demande de finir les exercices de construction pour lundi et Tristan restera cet après-midi pour préparer la correction des exercices de construction.

Lundi 26 mars 2012

Suite du cours des 5° sur les quadrilatères, présenté par Tristan et Herolind. Les deux *profs* démarrent par une relance de définition :

- Tristan : c'est quoi un quadrilatère ?
- Célia : Ça a 4 côtés. (C'est pas mal car elle était absente la semaine dernière.)
- Damien : Ça a 4 côtés égaux. (??)

Pas de reprise de l'erreur, j'interviens donc pour demander à Tristan si c'est la bonne définition. Tristan reprécise mais Damien n'a pas tout compris. Je lui réexplique donc en aparté.

On fait la correction des exercices. Tristan et Herolind ont préparé un calque sur lequel les 4 figures sont dessinées. Tristan est resté vendredi soir en aide spécifique pour le faire. Il a

eu du mal à reproduire les figures. Au final, il a décalqué mes figures. Je me suis amusé à toutes les reproduire. Personne n'a réussi à les reproduire correctement. Comment corriger les erreurs ? On reprend uniquement certaines constructions, pas forcément les plus difficiles mais celles qui ont été le moins bien réussies. C'est le cas du rectangle, personne n'a réussi à le reproduire et les élèves butent sur le mot *diagonale* alors que c'est indiqué dans leur leçon. Tristan explique. Je lui conseille de faire un dessin. On passe ensuite à la construction du rectangle à partir d'un côté et d'une diagonale. Je l'aide pour la correction au tableau car il ne sait pas la faire. Je lui dis alors de commencer par le côté, puis l'angle droit et ensuite seulement la diagonale. Les élèves corrigent et les *profs* repassent avec le calque mais les correcteurs ne sont pas d'accord entre eux et les élèves ont toujours du mal à tracer ce simple rectangle. Il faudra un moment pour qu'ils réussissent.

On corrige ensuite les autres figures. Tous doivent savoir les construire avant l'évaluation. Tristan aide le groupe. Avec l'aide de ma feuille, il dessine à main levée au tableau les figures et place le nom de chaque quadrilatère avec les lettres dans le bon sens. Pendant ce temps, Herolind corrige chaque élève avec le transparent. On fait la correction des 4 figures jusqu'à la fin de l'heure. Judicaël ne veut pas reconnaître ses erreurs, il préfère dire que la correction sur calque est fausse. Ana se balade, ne corrige rien toute seule et Tristan lui fait tout. On fera l'évaluation demain, ce qui fera un total de 3 heures pour ce cours…

Dans l'après-midi, j'ai les 6°. Maryline et Sanela présentent leur cours sur le parallélogramme. Dommage de commencer par le ramassage des fiches de positionnement. Au bout de 15 min, on n'a toujours pas commencé. Des élèves causent, Dylan et Jonathan se disputent, s'insultent, Mehrane dessine, Sevgi corrige son évaluation de conjugaison…

Mayline commence :

On va vous présenter un cours sur les parallélogrammes. C'est un quadrilatère dont les côtés sont opposés.

- Dylan : C'est quoi opposé ?

Distribution d'une première feuille avec une leçon et 2 exercices.

- Alija : C'est quoi un parallélogramme ?
- Hayri : C'est quoi des côtés opposés ?
- Maryline : face à face.
- Alija : c'est quoi un quadrilatère ? (Pas de réponse à cette question.)
- Alija : quelle est la différence entre un rectangle et un parallélogramme.
- Hayri : un rectangle a des côtés opposés et pas le parallélogramme… (Pas de réaction à cette erreur.)

Réflexion : Il faudrait qu'ils comprennent que tous les rectangles sont des parallélogrammes mais que tous les parallélogrammes ne sont pas des rectangles.

On fait les exercices et ensuite on les corrige grâce à un transparent. Jonathan se trompe dès le départ. Il faut colorier tous les parallélogrammes. Il a colorié le trapèze et pas le carré. C'est intéressant pour connaître leur représentation. Hayri vient corriger. Il efface le trapèze et colorie le carré. On revient sur la définition donnée : un quadrilatère dont les côtés

sont parallèles. Il aurait fallu dire : un quadrilatère dont tous les côtés opposés sont parallèles. J'interviens pour préciser pourquoi le trapèze n'est pas un parallélogramme.

Deuxième exercice : Il faut continuer le dessin d'un parallélogramme qui est à moitié construit. Clara corrige et ne fait pas les côtés opposés parallèles. Alija reprend le travail mais n'utilise pas les bons outils pour faire la parallèle. Les deux *profs* ne regardent pas comment il trace la parallèle. Léa recorrige mais sans plus de succès. À chaque fois, Maryline demande notre avis : qui pense que c'est juste ? Pas juste ? Hayri est le 4ème à venir en utilisant uniquement la règle… Puis Mehrane… Au bout de combien de personnes vont-elles corriger elles-mêmes ? Mehrane prend enfin l'équerre et la règle pour faire un tracé correct. On dirait que la notion de parallélisme n'est toujours pas acquise. Sanela et Maryline repassent ensuite pour vérifier la correction. Le groupe est assez attentif dans l'ensemble et ne fait pas autre chose. Le contenu est intéressant, varié et nos deux *profs* ont une certaine autorité dans la classe.

On passe ensuite à l'évaluation. Il reste 15 min, c'est un peu juste mais jouable. Il y a 4 exercices. Le premier est intéressant car on nous demande une symétrie orthogonale et on ne peut obtenir un parallélogramme au final mais un trapèze. Le 2ème est une construction avec une dimension imposée de 6 cm, ce qui donne un carré. Le 3ème représente différentes figures géométriques et il faut cocher uniquement les parallélogrammes. Pour le dernier, il faut répondre vrai ou faux à 5 affirmations.

- Clara : c'est quoi des côtés opposés ?

Cela fait au moins dix fois qu'on le répète mais Clara fait souvent autre chose au lieu d'écouter. Le cours est bouclé en 1 heure. Maryline commence la correction et finira ce soir au foyer. Elle aurait pu donner la moitié à sa collègue mais elle préfère tout faire toute seule. Il faut dire qu'elle a déjà élaboré toute seule son cours. Sanela fait de la figuration. Maryline, lors de la correction me demandera si un losange est un parallélogramme. Ce qui prouve bien qu'elle n'a pas encore tout saisi de son cours. Dommage, je pensais le contraire. Il faudra penser à évaluer ce cours et à attribuer une note sur la prestation. C'est mieux de tout faire à la suite au lieu de reporter au lendemain. Le jour suivant, les idées sont moins fraîches et on a plus de chance d'avoir oublié le déroulement du cours. Mais bon, à 16h30, c'est la fin des cours…

Mardi 27 mars 2012

Maryline et Sanela font une correction collective au tableau en utilisant le rétroprojecteur. Les élèves viennent corriger à tour de rôle chaque exercice. Maryline a fini la correction mais elle distribuera les évaluations seulement après. Le premier est bien réussi, il y avait deux possibilités. La construction dans le deuxième exercice avait également deux possibilités. Le troisième pose des difficultés. Il faut comprendre les erreurs. Par exemple Dylan a coché le triangle. Il n'a pas compris qu'un parallélogramme a 4 côtés. Le trapèze a été coché, il faut revenir à sa définition. Maryline a trop tendance à passer rapidement sans prendre le temps d'expliquer clairement les erreurs de ceux qui passent au tableau.

Les notes en tout cas sont bonnes. Elles oscillent entre 09 et 19 et seuls deux élèves n'ont pas la moyenne. Le bilan du contenu est très positif dans l'ensemble. Les élèves disent que les exercices n'étaient pas trop difficiles et déclarent avoir appris pas mal de notions sur les parallélogrammes. Maryline et Sanela obtiennent 16,6/20. Ce qui est de nouveau très proche de ma note personnelle : 16.

Mardi 27 mars 2012

Tristan et Herolind finissent leur intervention sur les quadrilatères. Il reste l'évaluation à faire. Ils nous accordent 5 min de révision avant de commencer. Il n'y a que 7 élèves mais ils sont plutôt bruyants. Enfin ce sont essentiellement trois élèves qui perturbent le cours. Que les cours soient assumés par les élèves ou moi, les perturbateurs ne changent pas. Comme à l'accoutumée, Anasse ne fait rien et n'a même pas sorti ses affaires.

L'évaluation est distribuée. Il y a 5 exercices divers qui reprennent bien toutes les notions abordées. J'ai hésité un peu sur un exercice, où l'on nous demandait la nature des figures. Il m'a fallu réfléchir un peu pour faire la différence entre le losange et le parallélogramme. La différence se trouve au niveau des diagonales qui se coupent à angles droits pour le losange et pas pour le parallélogramme.

Tristan et Herolind corrigent l'évaluation. Ils me disent que j'ai une erreur mais après vérification, ce sont eux qui se sont trompés. Ils utilisent finalement mon travail pour corriger les autres feuilles. Jusqu'à présent, je n'ai eu aucune difficulté pour faire toutes les évaluations. J'ai toujours obtenu 20. Les différents cours m'ont permis de réviser ces figures géométriques et d'observer certaines caractéristiques que je n'avais pas encore perçues. Comme quoi, on apprend tout au long de sa vie.

Le bilan nous montre qu'il y a un manque d'organisation matérielle. On ne sait pas qui fait quoi. Cependant, les élèves déclarent avoir appris des choses. Amandine ne connaissait pas les différentes figures et Florian ne s'en rappelait plus. Damien ne connaissait pas le parallélogramme. Il me faudrait préparer un bilan écrit de cette expérience sous forme d'un questionnaire. Moyenne obtenue par les deux *profs* : 15,7/20.

Amandine et Florian prennent le relais :

- Amandine : on va vous donner une leçon sur les triangles afin que sachiez bien différencier les triangles.
- Tristan : il manque le triangle quelconque.
- Il demande à Amandine ce que c'est pour vérifier son savoir.
- Amandine : c'est un triangle qui n'a aucun angle droit.
- Tristan rectifie : c'est un triangle qui n'a aucun côté égal.

On a une feuille sous les yeux mais on ne sait pas trop quoi en faire car on n'a aucune consigne. Herolind suggère aux *profs* d'utiliser le transparent pour présenter les différents triangles. La leçon est projetée au tableau et Florian nous lit le nom de chaque triangle.

- Florian : c'est le triangle ékilatéral.

Il le prononce mal. Il ne savait pas lire ce mot équilatéral. Ils expliquent chaque triangle avec leurs propriétés. Ils ne parlent pas de côtés ou de segments mais de droites. Ils attendent les questions. Je leur demande ce qu'est un triangle rectangle isocèle et Florian me répond correctement.

On passe aux exercices, il y en a trois. Herolind demande :

- C'est quoi isocèle en A ou en B ?

Florian ne sait pas et Amandine non plus. Je le lui explique. On corrige, heureusement car cela fait déjà un moment que j'ai fini. Tristan corrige au tableau le premier exercice et se trompe, il n'a pas vérifié les mesures des côtés. Damien corrige le second et Herolind le dernier de cette fiche grâce à ma feuille. Je suis obligé d'expliquer de nouveau certaines notions à mon voisin Herolind car il a du mal à comprendre ce qu'est simplement un angle.

Jeudi 29 mars 2012

Léa et Cathy présentent leur cours sur les losanges. Cathy commence par nous construire au tableau un losange à partir des diagonales. Elle utilise le compas sans erreur pour la médiatrice. On peut trouver les caractéristiques des losanges à partir du dessin : diagonales perpendiculaires, 4 côtés de même mesure et côtés opposés parallèles. Les *profs* ne disent rien de particulier, j'interviens donc pour que le groupe donne ces caractéristiques mais rien de très concret ne sort véritablement à part les côtés opposés et Alija qui parle de triangles dans la construction.

Une leçon est distribuée. Je leur suggère de retrouver les caractéristiques à partir de cette feuille. Hayri lit la leçon mais à sa lecture, on remarque qu'il n'a pas compris la notion d'axe de symétrie (diagonales). Elles avaient préparé un losange plié dans les deux sens pour expliquer les axes de symétrie. Dylan lit la suite mais ne comprend pas. Je suggère à Léa et Cathy d'envoyer un élève au tableau pour nous montrer ces caractéristiques. Jonathan le fait. Je reprends un symbole qui est placé sur le losange puisque personne ne semble le remarquer. Le petit trait simple ou double signifie que chaque côté est égal. Dylan poursuit la lecture, il y a beaucoup de vocabulaire à expliquer : parallélogramme, médiatrice, milieu. L'heure est déjà terminée, les *profs* nous demandent de relire la leçon pour demain.

Vendredi 30 mars 2012

Suite du cours sur les triangles d'Amandine et Florian. Amandine commence par un bref rappel des différents types de triangles puis distribue une nouvelle feuille d'exercices. Il y en a 7 à faire. Il s'agit de construction. Les élèves commencent mais je remarque qu'ils construisent les triangles sans utiliser le compas. Les *profs* ne remarquent rien. Ils attendent et n'aident pas tellement. Ils auraient pu préparer un calque pour la correction ou découper dans du carton les triangles pour que l'on puisse s'autocorriger. Je leur suggère de montrer à tout le monde la construction d'un triangle au compas.

Tristan corrige le premier exercice et prend la règle, ce qui est long et imprécis. Il vérifie ensuite avec le compas et on remarque une rapidité et précision plus grandes. Le deuxième exercice consiste à construire un triangle de dimensions : 3, 4 et 5 cm. On constate

que c'est un triangle rectangle. Damien n'arrive pas à faire le suivant, un triangle isocèle. Il prend toujours sa règle. Il essaie au compas mais n'y arrive pas. Au bout de 10 minutes, on est toujours à ce même triangle isocèle. Il y a même 4 élèves au tableau pour ce même triangle isocèle et ils n'y arrivent pas. Le quatrième réussira enfin. Ana trace le triangle équilatéral mais ne reprend pas la mesure du compas sur le premier segment. Elle prend une mesure avec la règle, ce qui est une perte de temps et de précision.

Suite du cours des 6° sur les losanges. Cathy et Léa commencent par ramasser les fiches de positionnement de tous les élèves. Elles pourraient peut-être prendre uniquement les fiches des pénibles. Cathy remontre la construction d'un losange au tableau mais peu d'élèves regardent ce qu'elle fait. Il serait intéressant de revoir le vocabulaire. Je le leur suggère. Hayri va au tableau nous montrer les diagonales. Il se trompe au début et montre un côté. Cathy reprend les axes de symétrie qui sont les deux diagonales. J'interviens pour reprendre la définition qui vient d'être lue : 4 côtés égaux. Et le carré ? Discussion vive. Hayri ne croit pas qu'un carré est un losange.

Explication d'une médiatrice mais c'est peu compréhensible. Comment la tracer ? On reprend ce point. Pour l'instant on a juste retenu que c'est une droite, ce qui est bien trop vague. Maryline tente une construction sur un segment. La construction est fausse, elle prend une équerre sans utiliser l'angle droit et cette droite ne passe pas au milieu du segment. Hayri trace une diagonale mais les *profs* ne savent pas exactement. Sevgi refait la même chose qu'Hayri. Je redonne la définition pour les aider. Maryline vient nous la tracer avec l'équerre. On revoit la construction avec le compas. C'est plus rapide, c'est perpendiculaire et ça passe par le milieu du segment. Ma voisine Aurore est curieuse, elle lit ce que j'écris in situ sur mon ordinateur… mais de lire ce que j'écris, elle apprend des choses !

Les exercices sont riches et variés. La difficulté consiste à gérer la vitesse d'exécution. Certains élèves, ceux autour de moi, ont déjà fini et les autres pas encore. Ceux qui ont terminé, commencent à s'agiter. On finit par corriger le premier exercice, tout le monde a au moins terminé celui-ci. Des élèves ont entouré un quadrilatère qui est faux. Mehrane dit que ce n'est pas un losange car il est un peu penché. Retour sur la définition du losange : 4 côtés égaux. Bon rappel et explication de Cathy. Je reprends aussi l'explication pour Mehrane. Une figure est toujours la même, peu importe son inclinaison. Hayri corrige le deuxième. La construction est fausse, les diagonales ne se coupent pas en leur milieu. Il m'a fallu poser la question à la classe car il n'y avait aucune remarque. Maryline vient recorriger correctement avec le compas.

A deux *profs*, il en faut un qui vérifie la correction au tableau et un autre qui gère la classe pour la discipline. On corrige ainsi lentement la suite sans que les élèves écoutent vraiment. Le dernier exercice, un texte à trou, comporte des erreurs dans la correction et les *profs* se trompent aussi. 15 min pour ce texte à trous… Peu d'attention de la part des élèves.

Lundi 02 avril 2012

Amandine et Florian continuent leur cours sur les triangles. Amandine a préparé un calque pour la correction chez elle. Elle avait tout le temps de le faire vendredi en aide spécifique mais elle n'a pas voulu. Elle a préféré le faire chez elle en se faisant aider par sa mère. Je remarque qu'il y a un triangle de son calque qui est mal tracé, le triangle rectangle mais les autres sont bien construits. Florian n'a rien préparé de son côté. Il se repose toujours sur Amandine.

Les élèves ont fait leur construction en devoir ce week-end. Seul Herolind a tout juste. Les autres corrigent. On fait ensuite le dernier exercice sur la somme des angles dans un triangle. Les élèves ne comprennent pas. On modifie légèrement la consigne, je les aide. On trace un triangle et on calcule la somme des angles. Herolind vient écrire au tableau sa réponse. Il a tracé un triangle équilatéral et a trouvé 180°. Je lui suggère de faire la même chose avec un autre triangle car il est rapide. On écrit nos réponses au tableau. La plupart ont trouvé 180°, ce qui est bien.

Damien demande aux *profs* comment s'appelle le premier triangle de la leçon. Ils ne savent pas répondre, ils ne connaissent pas le terme triangle quelconque. Ils parlent de triangle simple. Je suis obligé de les aider pour en tirer une conclusion. Florian ne connaît pas. Amandine sait mais elle a du mal à s'exprimer et elle est très timide. Distribution de l'évaluation. Il reste 15 min pour 6 exos. Il y a une erreur dans le deuxième, ce n'est pas la bonne consigne. Je la rectifie vite fait avant que les autres s'en aperçoivent et je signale l'erreur à Amandine qui modifie l'énoncé au tableau pour tout le monde. L'évaluation est assez rapide à faire. J'ai fini plus de 5 min avant midi mais les autres n'auront pas fini avant la fin de l'heure. Il faudra poursuivre demain.

Dans l'après-midi, les 6° continuent leur cours sur les losanges. On commence directement par les maths afin d'avoir le temps de tout faire, au lieu d'attendre la dernière heure. Il reste uniquement l'évaluation à faire. On commence par un petit rappel : dessiner un losange au tableau. Maryline vient le construire à partir des diagonales sans aucune erreur. N'y a-t-il pas d'autres démarrages possibles ? Va-t-on aborder les caractéristiques ? Non, je suis obligé de poser la question. Aucune réponse. Cathy explique : 4 côtés égaux, diagonales qui se coupent en leur milieu et à angles droits.

J'ai eu le temps à midi d'aller photocopier les évaluations. Il y a 4 exercices. Les *profs* séparent les élèves pour le contrôle. Il y a un exercice de vocabulaire que nous avons déjà fait en classe, cela devrait donc être facile mais pas sûr. Les élèves sont plutôt agités en ce moment, tous les *profs* se plaignent d'eux… Cathy et Léa n'ont pas préparé de corrigé. Léa commence la correction pendant que Cathy gère le groupe. Elle viendra me voir pour un barème : comment attribuer les points à un exercice quand tout n'est pas juste. C'est un exercice qui vaut 3 points.

Le bilan collectif laisse apparaître que le cours était trop long. Quelques élèves disent ne rien avoir appris car ils connaissaient déjà tout ça mais ce n'est pas pour autant qu'ils ont

une bonne note à l'évaluation. D'autres, comme Dylan, disent qu'ils ont appris plein de choses. Les notes à l'évaluation vont de 04 à 16. Ce sont toujours les mêmes qui ont de mauvaises notes. On évalue ensuite la prestation des *profs* Léa et Cathy. Après dépouillement et calcul, elles obtiennent 10. Là, on est assez loin de ma note personnelle puisque j'avais mis 14. Il est difficile d'évaluer en discontinu. Il y a eu le week-end et on a oublié ce que l'on avait fait la semaine dernière. J'ai donc discuté en tête à tête avec elles. Je leur ai demandé si elles étaient satisfaites de leur note. Naturellement, elles pensaient avoir plus. Léa pensait obtenir 16 et Cathy 12. Je leur ai demandé de se mettre d'accord sur la note qu'elles souhaiteraient avoir. Elles se sont décidées pour 13. S'investir dans un cours c'est se sentir responsable et avoir à la fin une note un peu limite est assez décevant. Un élève a mis 00 et un autre 01. On n'a pas tenu compte du zéro car elles avaient produit un travail.

Mardi 3 avril 2012

Clara commence enfin son cours sur le cercle. Elle est toute seule et a eu du mal à préparer quelque chose de cohérent. Elle distribue une leçon où l'on trouve le vocabulaire spécifique : rayon, diamètre, centre, corde, arc de cercle. Hayri lit le contenu. Il prononce : *le cercle de centre zéro* au lieu de centre O. Clara relit la même chose et personne ne relève cette erreur. Clara lit également *quelcongue* au lieu de *quelconque*. Quelle différence entre cercle et disque ? On utilise le transparent. Je ne suis pas sûr que notre professeur Clara ait saisi toute la subtilité entre rayon et diamètre. Si je pose la question : combien de rayons ? Clara ne sait pas. Elle dit qu'il n'y a que 3 rayons : le rayon tracé dans l'exemple, le diamètre et la corde. Une discussion s'engage autour. Personne n'est d'accord. J'interviens donc pour reprendre la main. On revoit en détail le rayon, le diamètre, la corde. Pas facile de comprendre qu'il y a une infinité de rayons, diamètres et cordes ou qu'un diamètre est composé de 2 rayons ou encore que la plus grande corde s'appelle le diamètre.

On commence les exercices. Le premier semble poser problème aux élèves. Ils râlent car ils ne comprennent pas et Clara ne sait même pas faire ce qu'elle nous demande de construire. Elle n'a pas fait les exercices qu'elle nous propose. J'explique à Léa car Clara ne peut pas l'aider. Comme elle ne sait pas trop, les élèves perturbateurs en profitent. La correction au tableau n'a rien à voir. On est plusieurs à le lui dire mais elle n'en tient pas compte. Je lui donne ma fiche d'exercice pour l'aider mais elle ne s'en sert pas. Du coup, je reprends ma feuille pour la passer à mes voisines de gauche. Elles pourront comme cela s'autocorriger. Vu le bruit et le peu d'attention, Clara continue par l'évaluation.

L'évaluation reprend un questionnaire sous forme vrai ou faux, du vocabulaire et une rosace à reproduire. Il n'y a aucun exercice de construction de cercles en imposant le rayon. Je suis obligé de vérifier la correction car la sienne est fausse. Clara ne sait toujours pas ce qu'est un arc de cercle. Elle est donc incapable de savoir si les réponses des élèves sont justes. Les notes vont de 06 à 20. Seuls 4 élèves n'ont pas la moyenne. Lors de l'évaluation collective de la prestation, Clara obtient 08/20, ce qui est exactement la note que je lui ai mise. Les élèves ont bien remarqué que Clara ne maîtrisait pas suffisamment les notions de base. De plus, elle n'était guère sympa avec le groupe, elle n'expliquait pas et les insultait régulièrement.

L'après-midi, avec les 5°, Amandine et Florian ont redistribué l'évaluation sur les triangles à ceux qui ne l'avait pas terminée. Amandine avait déjà corrigé chez elle quelques copies. Les notes vont de 01 à 16. C'est ma voisine Ana qui a obtenu le meilleur score. Il faut dire que je l'ai un peu aidée. En arrivant en classe, Ana avait des soucis avec quelques garçons de la classe et s'est mise à pleurer. Comme je la connais bien et pour la consoler, je me suis installé près d'elle. Lors du bilan, les élèves ont signalé qu'il y avait eu quelques problèmes d'organisation. Ils ont également remarqué qu'Amandine en savait plus que Florian et que celui-ci restait souvent en retrait, dans son coin. Il ne venait pas tellement les aider ou alors il allait rigoler avec Anasse. Du coup, le groupe et Amandine ont décidé de faire deux votes pour séparer la note des deux profs. Amandine obtient 14,5 et Florian 08,2.

On enchaîne sur le dernier cours, celui de Damien sur le cercle. Il a eu six semaines pour faire son travail mais il l'a seulement fini chez lui hier soir. En arrivant, il me donne ses feuilles d'exercices pour que je les photocopie aussitôt pour les autres élèves. Je lui ai dit qu'il n'avait qu'à me les donner au moins un jour avant comme les autres élèves. Chez lui, il a pu scanner puis imprimer sa leçon en 9 exemplaires mais ensuite il n'avait plus d'encre. Je lui ai proposé d'écrire ses exercices au tableau, ce qu'il fera. Ce sera même Herolind qui lui réécrira tout car Damien a eu une écriture déplorable, pratiquement illisible. Dommage que je n'ai pas de vidéoprojecteur…

Son cours sur le cercle commence par l'étymologie de ce mot. Puis il a copié une définition et le vocabulaire spécifique. On retrouve ici le même principe du cours de Clara qui est en 6° : un cercle est tracé avec dedans tout le vocabulaire comme centre, rayon, diamètre, corde et arc de cercle. Les élèves bloquent sur le symbole *appartient*. Tristan signale qu'on l'a vu l'année dernière mais il ne sait plus le lire. On passera ensuite la fin de l'heure à faire les exercices du tableau. Il faudra finir vendredi matin.

Jeudi 5 avril 2012

Aurore et Sevgi présentent le dernier cours des sixièmes : les trapèzes. Elles distribuent une leçon écrite à la main et projettent le transparent correspondant. Sevgi nous montre au tableau comment tracer un trapèze rectangle. Cependant même si elle utilise l'équerre, l'angle droit a été fait sans utiliser l'angle droit de l'équerre. Elle aurait pris une règle que le résultat aurait été le même. Personne ne signale sa mauvaise utilisation de l'équerre et pourtant cela fait maintenant de nombreuses semaines que l'on emploie régulièrement cet outil. Les élèves repèrent qu'il y a deux angles droits dans un tel trapèze.

Dans la fiche distribuée, en guise de leçon, on trouve deux fois le même dessin du trapèze rectangle. Je suis curieux de voir si quelqu'un le remarque. Alija vient de le remarquer :

- Alija : Qu'est-ce qu'il y a comme différence entre le dessin du haut et celui du bas ?
- Sevgi : c'est pas le même nom

Aucune remarque supplémentaire alors que le nom est le même. Il y a juste la taille du dessin qui varie mais personne ne contredit ce que Sevgi vient de dire. Je n'interviens pas non

plus, je laisse courir. On verra bien ce que cela donne par la suite. Aurore soutient sa collègue et maintient le point de vue que ce sont bien deux figures différentes :

- Aurore : C'est pas la même forme.

Ce sont bien deux dessins de taille différente mais ce sont toujours deux trapèzes rectangles. Aurore continue par un autre tracé : le trapèze isocèle. Les côtés parallèles sont faits sans précision et sans outils particuliers. Aurore en passant devant moi semble se rendre compte de ses lacunes sur le trapèze. Elle me dit à voix basse :

- Monsieur si on sait pas répondre, on peut dire qu'on ne sait pas. On n'est pas obligé de tout savoir.

Les élèves ne sont pas attentifs. Mehrane et Clara jouent au pendu. Sanela tape sur Admir avec sa règle, Jonathan fait du découpage… Sevgi ne se décourage pas et essaie de gérer au mieux la classe. Elle déplace Anis mais comme il continue à empêcher le bon déroulement du cours, elle finira par le mettre dans le couloir où il jouera avec son portable. Aurore vient soutenir Sevgi et déplace Admir.

Dans ce bruit, Dylan vient tracer au tableau un trapèze mais sans succès. Il n'y arrive pas et on ne l'aide pas. La construction est abandonnée et Hayri lit le début de la leçon. Il n'y a pas de questions de la part du groupe. De toute façon, vu le bruit, ce n'est pas la peine. Je pense que l'effet vacances se fait fortement ressentir. Et cet après-midi, on a décidé de regarder un film, ce qui n'arrange rien pour améliorer la situation. Mes voisins ont arrêté leur pendu car Aurore leur a confisqué leur feuille. Cela ne les empêche pas de continuer par un morpion. On passe ensuite directement à l'évaluation sans aucun exercice. Les élèves sont séparés. L'évaluation comporte 4 exercices relativement simples. Une construction, une phrase à écrire sur la différence entre un trapèze rectangle et isocèle, des trapèzes à retrouver parmi d'autres polygones et une série de questions à compléter. Ma voisine Maryline me fait remarquer que la leçon est toujours projetée au tableau pendant l'évaluation. Personne d'autre ne le remarque et le rétroprojecteur restera allumé tout le temps. L'évaluation est rapide à faire dans ces conditions. Elle comporte cependant de nombreuses fautes d'orthographe. Comme elles m'ont donné les feuilles trop tard, je n'ai pas eu le temps de vérifier ce point. Dès qu'on a terminé, les *profs* corrigent nos feuilles. Les notes sont relativement bonnes. À part Anis qui n'a pratiquement rien fait et qui obtiendra 01, tous les autres ont la moyenne et il y a plusieurs 20.

Lors du bilan les élèves feront remarquer que c'était bien trop bruyant, qu'il manquait des exercices et que l'évaluation était trop facile. Ils se sont plaints également d'Aurore qui criait trop. Je complète en signalant un décalage entre la leçon et l'évaluation. Dans cette première, on nous parlait uniquement de deux sortes de trapèzes alors qu'il fallait en trouver trois sortes dans l'évaluation. Il manquait le trapèze quelconque. Aurore et Sevgi obtiendront 12,7.

Vendredi 6 avril 2012

C'est le dernier jour de cette expérimentation. Les sixièmes ont terminé et Damien finit son cours sur les cercles par une évaluation. Il nous laissera quelques minutes pour réviser avant de la faire. J'en profite pour faire réviser ma voisine Ana. Je constate qu'elle ne sait toujours pas ce qu'est un rayon et un diamètre. Il faut dire que mardi dernier, elle s'est contentée de me recopier pour faire ses exercices mais sans rien comprendre à ce qu'elle faisait. Damien demandait de faire les exercices, elle a répondu à sa sollicitation mais n'a pas cherché à comprendre. C'est malheureusement le cas de la plupart des élèves, ils font ce qui est demandé en rechignant plus ou moins mais ne cherchent pas plus loin. Cela est flagrant dans l'évaluation proposée par Damien. Le dernier exercice, un texte à trou, est impossible à faire. Il n'y a pas le dessin correspondant à côté pour répondre aux questions. Par exemple, Damien demande la mesure du rayon OA. Ce qui m'étonne c'est que deux élèves, Tristan et Herolind, ont déjà rendu leur feuille et ont répondu à cet exercice. On demande des réponses, les élèves en fournissent, sans réflexion particulière. Ce qui donnera de nouveau le même éventail de notes : de 01 à 15. Ce qui n'est pas terrible pour un cours de niveau CE1 car lorsque j'avais ce niveau de classe, c'est ce que je faisais. Cela fait des années que l'on apprend les mêmes choses à ces élèves et ils ne le savent toujours pas…

Ce n'est guère mieux chez les sixièmes. Hier, après le dernier cours de maths donné par Sevgi et Aurore, je leur avais préparé une évaluation sur tout le vocabulaire rencontré lors des cours donnés par les élèves. On trouvait ainsi des mots simples comme côté, sommet, diagonale et les noms de différents polygones comme triangle, carré, trapèze, parallélogramme. Seuls trois élèves, Maryline, Mehrane et Sanela ont obtenu la moyenne et encore la meilleure note est 12 ! Ce sont de toute façon les trois meilleurs élèves de la classe. Est-ce à dire que ce dispositif d'appropriation des savoirs a été bénéfique en particulier pour ces trois là où au contraire que c'était déjà un dispositif de travail qu'ils utilisaient et qui leur était bien familier ? On pourrait imaginer d'autres réponses. Ces élèves avaient déjà ces acquis en arrivant en SEGPA. Si je leur avais donné cette évaluation au début, ils auraient peut-être obtenu le même score.

ANNEXE 6A : REPONSES DE TOUS LES ELEVES AU QUESTIONNAIRE

	6°	5°	4°	3°	TOTAL
A. Regard sur le collège					
0 : Je déteste venir au collège			2		2
1 : Je n'aime pas trop venir au collège	6	9	5	6	26
2 : Je suis content(e) de venir au collège	5	6	4	2	17
3 : J'adore venir chaque jour au collège	4				4
					49
B. Mobilisation face au travail					
0 : Le travail scolaire ne m'intéresse pas du tout			1		1
1 : De temps en temps, j'aime faire le travail scolaire	5	3	3	2	13
2 : Je travaille régulièrement en classe en faisant mon possible	6	10	4	6	26
3 : J'adore le travail scolaire, je travaille même les matières qui me plaisent le moins	4	2	3		9
					49
C. Les devoirs					
0 : Je n'aime pas faire les devoirs alors en général, je ne les fais jamais	1				1
1 : Je fais mes devoirs par obligation et rapidement car je n'aime pas tellement les faire	6	7	7	5	25
2 : Je fais mes devoirs en premier sans qu'on me le dise et je les fais avec plaisir	6	8	3	3	20
3 : Je fais mes devoirs avec passion et révise toujours mes cours même si je n'ai pas de devoirs	2		1		3
					49
D. Rapport au savoir					
0 : Je n'aime pas apprendre, rien ne m'intéresse dans la vie					0
1 : J'apprends uniquement ce qui m'intéresse, ce que je trouve utile	3	8	3	4	18
2 : J'aime faire régulièrement des recherches sur de nouveaux sujets que je ne connais pas	7	5	4	4	20
3 : J'adore apprendre, il y a tellement de choses à découvrir, c'est une vraie passion	5	2	4		11
					49
E. Estime de soi					
0 : Je ne comprends rien, je suis nul, j'abandonne, je n'y arrive jamais de toute façon					0
1 : J'essaie d'aller jusqu'au bout d'un travail mais si je n'y arrive pas j'arrête rapidement	3	4	4	1	12
2 : Je pense avoir de bonnes qualités pour réussir ce que j'entreprends	8	7	2	5	22
3 : Je suis quelqu'un qui veut réussir dans la vie alors je fais tout pour y arriver et n'abandonne jamais	4	4	5	2	15
					49
F. Gestion du temps de travail					
0 : Je n'arrive pas du tout à gérer mon temps de travail	1				1
1 : J'ai du mal à estimer le temps nécessaire pour étudier une leçon ou pour réaliser un devoir	3	7	3	2	15
2 : J'essaye de respecter le temps prévu pour étudier une leçon et pour réaliser un devoir mais je n'y arrive pas toujours	10	6	5	3	24
3 : J'arrive à gérer mon temps en étant efficace et en fournissant un travail de qualité	1	2	3	3	9
					49
G. Organisation du travail					
0 : Je ne suis pas organisé dans mon travail, je n'ai pas les leçons ou devoirs nécessaires pour les séances de travail	1	2	1		4
1 : Mon organisation du travail n'est pas efficace, j'oublie ou je mélange certains documents nécessaires pour les séances de travail	2	4	1	2	9
2 : J'essaye de m'organiser pour avoir tous les documents nécessaires pour les séances de travail mais je n'y arrive pas toujours	7	7	4	5	23
3 : J'arrive à organiser mon travail en étant efficace et en produisant un travail de qualité	5	2	5	1	13
					49
H. Autonomie dans le travail au collège					
0 : Je demande souvent de l'aide à mon voisin	1	1	2		4
1 : J'appelle le professeur quand je ne comprends pas	8	5	6	4	23
2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés	3	9		4	16
3 : Je travaille tout le temps seul	3		3		6
					49
I. Autonomie dans le travail à la maison					
0 : Je n'essaye pas de résoudre les difficultés que je rencontre		1	1		2
1 : Je demande à quelqu'un de l'aide si je suis confronté à une difficulté	4	6	2	2	14
2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés que je rencontre mais mes démarches ne sont pas toujours efficaces	9	5	6	6	26
3 : J'arrive à résoudre seul mes difficultés en utilisant de manière efficace mes connaissances ainsi que toutes les ressources matérielles à ma disposition	2	3	2		7
					49
J. Travail avec les autres					
0 : Au collège, je préfère travailler tout seul	2	1	3	1	7
1 : De temps en temps, au collège, je travaille avec d'autres personnes	5	6	4	4	19
2 : Au collège, je travaille en groupe le plus souvent possible	3	2	1	2	8
3 : Au collège, dès que c'est possible, je travaille toujours avec quelqu'un	5	6	3	1	15
					49
K. Utilisation des ressources documentaires					
0 : Je n'utilise pas de ressources documentaires lorsque c'est nécessaire	1	3		1	5
1 : J'utilise de temps en temps les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire	3	5	4	3	15
2 : J'utilise le plus souvent possible les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire	8	5	5	3	21
3 : J'utilise régulièrement les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire	3	2	2	1	8
					49
L. Utilisation du CDI					
0 : Je ne vais jamais au CDI en dehors des cours	6	6	3	4	19
1 : Je vais de temps en temps au CDI lorsque c'est nécessaire	5	2	6	1	14
2 : Je vais régulièrement au CDI pour lire ou travailler	2	7	1	3	13
3 : Je vais toujours au CDI lorsque c'est nécessaire, pour lire ou travailler	2		1		3
					49
M. Utilisation d'Internet					
0 : Je n'utilise pas Internet	1	1	1	2	5
1 : Je vais surtout sur Internet pour jouer, écouter de la musique et regarder des vidéos	2	8	7	3	20
2 : Je me sers souvent d'Internet pour faire mes devoirs et approfondir ce que je n'ai pas compris	4	2	2	2	10
3 : Internet est une vraie mine de renseignements pour apprendre plein de choses, j'adore	8	4	1	1	14
					49

ANNEXE 6B : REPONSES DES ELEVES QUI REUSSISSENT AU QUESTIONNAIRE

	6°	5°	4°	3°	TOTAL
A. Regard sur le collège					
0 : Je déteste venir au collège					0
1 : Je n'aime pas trop venir au collège		2	1	2	5
2 : Je suis content(e) de venir au collège	3	1	2	1	7
3 : J'adore venir chaque jour au collège					0
					12
B. Mobilisation face au travail					
0 : Le travail scolaire ne m'intéresse pas du tout					0
1 : De temps en temps, j'aime faire le travail scolaire		1			1
2 : Je travaille régulièrement en classe en faisant mon possible	2	2		3	7
3 : J'adore le travail scolaire, je travaille même les matières qui me plaisent le moins	1		3		4
					12
C. Les devoirs					
0 : Je n'aime pas faire les devoirs alors en général, je ne les fais jamais					0
1 : Je fais mes devoirs par obligation et rapidement car je n'aime pas tellement les faire	1	1	1	1	4
2 : Je fais mes devoirs en premier sans qu'on me le dise et je les fais avec plaisir	2	2	1	2	7
3 : Je fais mes devoirs avec passion et révise toujours mes cours même si je n'ai pas de devoirs			1		1
					12
D. Rapport au savoir					
0 : Je n'aime pas apprendre, rien ne m'intéresse dans la vie					0
1 : J'apprends uniquement ce qui m'intéresse, ce que je trouve utile		1	1	1	3
2 : J'aime faire régulièrement des recherches sur de nouveaux sujets que je ne connais pas	2	2		2	6
3 : J'adore apprendre, il y a tellement de choses à découvrir, c'est une vraie passion	1		2		3
					12
E. Estime de soi					
0 : Je ne comprends rien, je suis nul, j'abandonne, je n'y arrive jamais de toute façon					0
1 : J'essaie d'aller jusqu'au bout d'un travail mais si je n'y arrive pas j'arrête rapidement		1			1
2 : Je pense avoir de bonnes qualités pour réussir ce que j'entreprends	1	1		1	3
3 : Je suis quelqu'un qui veut réussir dans la vie alors je fais tout pour y arriver et n'abandonne jamais	2	1	3	2	8
					12
F. Gestion du temps de travail					
0 : Je n'arrive pas du tout à gérer mon temps de travail					0
1 : J'ai du mal à estimer le temps nécessaire pour étudier une leçon ou pour réaliser un devoir		1			1
2 : J'essaye de respecter le temps prévu pour étudier une leçon et pour réaliser un devoir mais je n'y arrive pas toujours	2	2	1	1	6
3 : J'arrive à gérer mon temps en étant efficace et en fournissant un travail de qualité	1		2	2	5
					12
G. Organisation du travail					
0 : Je ne suis pas organisé dans mon travail, je n'ai pas les leçons ou devoirs nécessaires pour les séances de travail					0
1 : Mon organisation du travail n'est pas efficace, j'oublie ou je mélange certains documents nécessaires pour les séances de travail					0
2 : J'essaye de m'organiser pour avoir tous les documents nécessaires pour les séances de travail mais je n'y arrive pas toujours	1	2		2	5
3 : J'arrive à organiser mon travail en étant efficace et en produisant un travail de qualité	2	1	3	1	7
					12
H. Autonomie dans le travail au collège					
0 : Je demande souvent de l'aide à mon voisin					0
1 : J'appelle le professeur quand je ne comprends pas		1	1	1	3
2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés	1	2		2	5
3 : Je travaille tout le temps seul	2		2		4
					12
I. Autonomie dans le travail à la maison					
0 : Je n'essaye pas de résoudre les difficultés que je rencontre					0
1 : Je demande à quelqu'un de l'aide si je suis confronté à une difficulté			1	1	2
2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés que je rencontre mais mes démarches ne sont pas toujours efficaces	3	2	1	2	8
3 : J'arrive à résoudre seul mes difficultés en utilisant de manière efficace mes connaissances ainsi que toutes les ressources matérielles à ma disposition		1	1		2
					12
J. Travail avec les autres					
0 : Au collège, je préfère travailler tout seul			1	1	2
1 : De temps en temps, au collège, je travaille avec d'autres personnes	2	1		1	4
2 : Au collège, je travaille en groupe le plus souvent possible				1	1
3 : Au collège, dès que c'est possible, je travaille toujours avec quelqu'un	1	2	2		5
					12
K. Utilisation des ressources documentaires					
0 : Je n'utilise pas de ressources documentaires lorsque c'est nécessaire				1	1
1 : J'utilise de temps en temps les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire		2	1		3
2 : J'utilise le plus souvent possible les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire	3		1	2	6
3 : J'utilise régulièrement les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire		1	1		2
					12
L. Utilisation du CDI					
0 : Je ne vais jamais au CDI en dehors des cours	2	1		2	5
1 : Je vais de temps en temps au CDI lorsque c'est nécessaire	1		1	1	3
2 : Je vais régulièrement au CDI pour lire ou travailler		2	1		3
3 : Je vais toujours au CDI lorsque c'est nécessaire, pour lire ou travailler			1		1
					12
M. Utilisation d'Internet					
0 : Je n'utilise pas Internet			1	1	2
1 : Je vais surtout sur Internet pour jouer, écouter de la musique et regarder des vidéos		3	1	1	5
2 : Je me sers souvent d'Internet pour faire mes devoirs et approfondir ce que je n'ai pas compris	1		1	1	3
3 : Internet est une vraie mine de renseignements pour apprendre plein de choses, j'adore	2				2
					12

1ère

Questionnaire 1

Prénom : Celia

Classe : 6i

Date de naissance : 16/12/2000

Ancienneté dans le collège (nombre d'années) 1 année

Consigne :
Je vous propose toute une série d'items (**A.**, **B.**, **C.**, **D...**)
Pour chaque item, il faut lire les 4 propositions puis en choisir une seule en entourant le chiffre correspondant. Ce qui est important, c'est de dire ce que vous pensez réellement.

A. Regard sur le collège
0 : Je déteste venir au collège
1 : Je n'aime pas trop venir au collège
2 : Je suis content(e) de venir au collège
3 : J'adore venir chaque jour au collège

B. Mobilisation face au travail
0 : Le travail scolaire ne m'intéresse pas du tout
1 : De temps en temps, j'aime faire le travail scolaire
2 : Je travaille régulièrement en classe en faisant mon possible
3 : J'adore le travail scolaire, je travaille même les matières qui me plaisent le moins

C. Les devoirs
0 : Je n'aime pas faire les devoirs alors en général, je ne les fais jamais
1 : Je fais mes devoirs par obligation et rapidement car je n'aime pas tellement les faire
2 : Je fais mes devoirs en premier sans qu'on me le dise et je les fais avec plaisir
3 : Je fais mes devoirs avec passion et révise toujours mes cours même si je n'ai pas de devoirs

D. Rapport au savoir
0 : Je n'aime pas apprendre, rien ne m'intéresse dans la vie
1 : J'apprends uniquement ce qui m'intéresse, ce que je trouve utile
2 : J'aime faire régulièrement des recherches sur de nouveaux sujets que je ne connais pas
3 : J'adore apprendre, il y a tellement de choses à découvrir, c'est une vraie passion

E. Estime de soi
0 : Je ne comprends rien, je suis nul, j'abandonne, je n'y arrive jamais de toute façon
1 : J'essaie d'aller jusqu'au bout d'un travail mais si je n'y arrive pas j'arrête rapidement
2 : Je pense avoir de bonnes qualités pour réussir ce que j'entreprends
3 : Je suis quelqu'un qui veut réussir dans la vie alors je fais tout pour y arriver et n'abandonne jamais

F. Gestion du temps de travail
0 : Je n'arrive pas du tout à gérer mon temps de travail
1 : J'ai du mal à estimer le temps nécessaire pour étudier une leçon ou pour réaliser un devoir
2 : J'essaye de respecter le temps prévu pour étudier une leçon et pour réaliser un devoir mais je n'y arrive pas toujours
3 : J'arrive à gérer mon temps en étant efficace et en fournissant un travail de qualité

G. Organisation du travail

0 : Je ne suis pas organisé dans mon travail, je n'ai pas les leçons ou devoirs nécessaires pour les séances de travail

1 : Mon organisation du travail n'est pas efficace, j'oublie ou je mélange certains documents nécessaires pour les séances de travail

2 : J'essaye de m'organiser pour avoir tous les documents nécessaires pour les séances de travail mais je n'y arrive pas toujours

3 : J'arrive à organiser mon travail en étant efficace et en produisant un travail de qualité

H. Autonomie dans le travail au collège

0 : Je demande souvent de l'aide à mon voisin

1 : J'appelle le professeur quand je ne comprends pas

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés

3 : Je travaille tout le temps seul

I. Autonomie dans le travail à la maison

0 : Je n'essaye pas de résoudre les difficultés que je rencontre

1 : Je demande à quelqu'un de l'aide si je suis confronté à une difficulté

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés que je rencontre mais mes démarches ne sont pas toujours efficaces

3 : J'arrive à résoudre seul mes difficultés en utilisant de manière efficace mes connaissances ainsi que toutes les ressources matérielles à ma disposition

J. Travail avec les autres

0 : Au collège, je préfère travailler tout seul

1 : De temps en temps, au collège, je travaille avec d'autres personnes

2 : Au collège, je travaille en groupe le plus souvent possible

3 : Au collège, dès que c'est possible, je travaille toujours avec quelqu'un

K. Utilisation des ressources documentaires

0 : Je n'utilise pas de ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

1 : J'utilise de temps en temps les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

2 : J'utilise le plus souvent possible les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

3 : J'utilise régulièrement les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

L. Utilisation du CDI

0 : Je ne vais jamais au CDI en dehors des cours

1 : Je vais de temps en temps au CDI lorsque c'est nécessaire

2 : Je vais régulièrement au CDI pour lire ou travailler

3 : Je vais toujours au CDI lorsque c'est nécessaire, pour lire ou travailler

M. Utilisation d'Internet

0 : Je n'utilise pas Internet

1 : Je vais surtout sur Internet pour jouer, écouter de la musique et regarder des vidéos

2 : Je me sers souvent d'Internet pour faire mes devoirs et approfondir ce que je n'ai pas compris

3 : Internet est une vraie mine de renseignements pour apprendre plein de choses, j'adore

2ème

Questionnaire 1

Prénom : FRANÇOIS Classe : 6°E

Date de naissance 21/04/1999 Ancienneté dans le collège (nombre d'années) .....

Consigne :
Je vous propose toute une série d'items (**A.**, **B.**, **C.**, **D...**)
Pour chaque item, il faut lire les 4 propositions puis en choisir une seule en entourant le chiffre correspondant. Ce qui est important, c'est de dire ce que vous pensez réellement.

A. Regard sur le collège
0 : Je déteste venir au collège
1 : Je n'aime pas trop venir au collège
2 : Je suis content(e) de venir au collège
3 : J'adore venir chaque jour au collège

B. Mobilisation face au travail
0 : Le travail scolaire ne m'intéresse pas du tout
1 : De temps en temps, j'aime faire le travail scolaire
2 : Je travaille régulièrement en classe en faisant mon possible
3 : J'adore le travail scolaire, je travaille même les matières qui me plaisent le moins

C. Les devoirs
0 : Je n'aime pas faire les devoirs alors en général, je ne les fais jamais
1 : Je fais mes devoirs par obligation et rapidement car je n'aime pas tellement les faire
2 : Je fais mes devoirs en premier sans qu'on me le dise et je les fais avec plaisir
3 : Je fais mes devoirs avec passion et révise toujours mes cours même si je n'ai pas de devoirs

D. Rapport au savoir
0 : Je n'aime pas apprendre, rien ne m'intéresse dans la vie
1 : J'apprends uniquement ce qui m'intéresse, ce que je trouve utile
2 : J'aime faire régulièrement des recherches sur de nouveaux sujets que je ne connais pas
3 : J'adore apprendre, il y a tellement de choses à découvrir, c'est une vraie passion

E. Estime de soi
0 : Je ne comprends rien, je suis nul, j'abandonne, je n'y arrive jamais de toute façon
1 : J'essaie d'aller jusqu'au bout d'un travail mais si je n'y arrive pas j'arrête rapidement
2 : Je pense avoir de bonnes qualités pour réussir ce que j'entreprends
3 : Je suis quelqu'un qui veut réussir dans la vie alors je fais tout pour y arriver et n'abandonne jamais

F. Gestion du temps de travail
0 : Je n'arrive pas du tout à gérer mon temps de travail
1 : J'ai du mal à estimer le temps nécessaire pour étudier une leçon ou pour réaliser un devoir
2 : J'essaye de respecter le temps prévu pour étudier une leçon et pour réaliser un devoir mais je n'y arrive pas toujours
3 : J'arrive à gérer mon temps en étant efficace et en fournissant un travail de qualité

G. Organisation du travail

0 : Je ne suis pas organisé dans mon travail, je n'ai pas les leçons ou devoirs nécessaires pour les séances de travail

1 : Mon organisation du travail n'est pas efficace, j'oublie ou je mélange certains documents nécessaires pour les séances de travail

2 : J'essaye de m'organiser pour avoir tous les documents nécessaires pour les séances de travail mais je n'y arrive pas toujours

3 : J'arrive à organiser mon travail en étant efficace et en produisant un travail de qualité

H. Autonomie dans le travail au collège

0 : Je demande souvent de l'aide à mon voisin

1 : J'appelle le professeur quand je ne comprends pas

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés

3 : Je travaille tout le temps seul

I. Autonomie dans le travail à la maison

0 : Je n'essaye pas de résoudre les difficultés que je rencontre

1 : Je demande à quelqu'un de l'aide si je suis confronté à une difficulté

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés que je rencontre mais mes démarches ne sont pas toujours efficaces

3 : J'arrive à résoudre seul mes difficultés en utilisant de manière efficace mes connaissances ainsi que toutes les ressources matérielles à ma disposition

J. Travail avec les autres

0 : Au collège, je préfère travailler tout seul

1 : De temps en temps, au collège, je travaille avec d'autres personnes

2 : Au collège, je travaille en groupe le plus souvent possible

3 : Au collège, dès que c'est possible, je travaille toujours avec quelqu'un

K. Utilisation des ressources documentaires

0 : Je n'utilise pas de ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

1 : J'utilise de temps en temps les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

2 : J'utilise le plus souvent possible les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

3 : J'utilise régulièrement les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

L. Utilisation du CDI

0 : Je ne vais jamais au CDI en dehors des cours

1 : Je vais de temps en temps au CDI lorsque c'est nécessaire

2 : Je vais régulièrement au CDI pour lire ou travailler

3 : Je vais toujours au CDI lorsque c'est nécessaire, pour lire ou travailler

M. Utilisation d'Internet

0 : Je n'utilise pas Internet

1 : Je vais surtout sur Internet pour jouer, écouter de la musique et regarder des vidéos

2 : Je me sers souvent d'Internet pour faire mes devoirs et approfondir ce que je n'ai pas compris

3 : Internet est une vraie mine de renseignements pour apprendre plein de choses, j'adore

3ème

Questionnaire 1

Prénom : TRAIAN..... Classe : 6°I.....

Date de naissance : 31/07/99.. Ancienneté dans le collège (nombre d'années) 1.....

Consigne :
Je vous propose toute une série d'items (**A.**, **B.**, **C.**, **D...**)
Pour chaque item, il faut lire les 4 propositions puis en choisir une seule en entourant le chiffre correspondant. Ce qui est important, c'est de dire ce que vous pensez réellement.

A. Regard sur le collège
0 : Je déteste venir au collège
1 : Je n'aime pas trop venir au collège
2 : Je suis content(e) de venir au collège
3 : J'adore venir chaque jour au collège

B. Mobilisation face au travail
0 : Le travail scolaire ne m'intéresse pas du tout
1 : De temps en temps, j'aime faire le travail scolaire
2 : Je travaille régulièrement en classe en faisant mon possible
3 : J'adore le travail scolaire, je travaille même les matières qui me plaisent le moins

C. Les devoirs
0 : Je n'aime pas faire les devoirs alors en général, je ne les fais jamais
1 : Je fais mes devoirs par obligation et rapidement car je n'aime pas tellement les faire
2 : Je fais mes devoirs en premier sans qu'on me le dise et je les fais avec plaisir
3 : Je fais mes devoirs avec passion et révise toujours mes cours même si je n'ai pas de devoirs

D. Rapport au savoir
0 : Je n'aime pas apprendre, rien ne m'intéresse dans la vie
1 : J'apprends uniquement ce qui m'intéresse, ce que je trouve utile
2 : J'aime faire régulièrement des recherches sur de nouveaux sujets que je ne connais pas
3 : J'adore apprendre, il y a tellement de choses à découvrir, c'est une vraie passion

E. Estime de soi
0 : Je ne comprends rien, je suis nul, j'abandonne, je n'y arrive jamais de toute façon
1 : J'essaie d'aller jusqu'au bout d'un travail mais si je n'y arrive pas j'arrête rapidement
2 : Je pense avoir de bonnes qualités pour réussir ce que j'entreprends
3 : Je suis quelqu'un qui veut réussir dans la vie alors je fais tout pour y arriver et n'abandonne jamais

F. Gestion du temps de travail
0 : Je n'arrive pas du tout à gérer mon temps de travail
1 : J'ai du mal à estimer le temps nécessaire pour étudier une leçon ou pour réaliser un devoir
2 : J'essaye de respecter le temps prévu pour étudier une leçon et pour réaliser un devoir mais je n'y arrive pas toujours
3 : J'arrive à gérer mon temps en étant efficace et en fournissant un travail de qualité

G. Organisation du travail

0 : Je ne suis pas organisé dans mon travail, je n'ai pas les leçons ou devoirs nécessaires pour les séances de travail

1 : Mon organisation du travail n'est pas efficace, j'oublie ou je mélange certains documents nécessaires pour les séances de travail

2 : J'essaye de m'organiser pour avoir tous les documents nécessaires pour les séances de travail mais je n'y arrive pas toujours

3 : J'arrive à organiser mon travail en étant efficace et en produisant un travail de qualité

H. Autonomie dans le travail au collège

0 : Je demande souvent de l'aide à mon voisin

1 : J'appelle le professeur quand je ne comprends pas

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés

3 : Je travaille tout le temps seul

I. Autonomie dans le travail à la maison

0 : Je n'essaye pas de résoudre les difficultés que je rencontre

1 : Je demande à quelqu'un de l'aide si je suis confronté à une difficulté

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés que je rencontre mais mes démarches ne sont pas toujours efficaces

3 : J'arrive à résoudre seul mes difficultés en utilisant de manière efficace mes connaissances ainsi que toutes les ressources matérielles à ma disposition

J. Travail avec les autres

0 : Au collège, je préfère travailler tout seul

1 : De temps en temps, au collège, je travaille avec d'autres personnes

2 : Au collège, je travaille en groupe le plus souvent possible

3 : Au collège, dès que c'est possible, je travaille toujours avec quelqu'un

K. Utilisation des ressources documentaires

0 : Je n'utilise pas de ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

1 : J'utilise de temps en temps les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

2 : J'utilise le plus souvent possible les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

3 : J'utilise régulièrement les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

L. Utilisation du CDI

0 : Je ne vais jamais au CDI en dehors des cours

1 : Je vais de temps en temps au CDI lorsque c'est nécessaire

2 : Je vais régulièrement au CDI pour lire ou travailler

3 : Je vais toujours au CDI lorsque c'est nécessaire, pour lire ou travailler

M. Utilisation d'Internet

0 : Je n'utilise pas Internet

1 : Je vais surtout sur Internet pour jouer, écouter de la musique et regarder des vidéos

2 : Je me sers souvent d'Internet pour faire mes devoirs et approfondir ce que je n'ai pas compris

3 : Internet est une vraie mine de renseignements pour apprendre plein de choses, j'adore

1a

Questionnaire 1

Prénom : Mélane

Classe : 5 E

Date de naissance : 04/07/99

Ancienneté dans le collège (nombre d'années) 2 ans

Consigne :
Je vous propose toute une série d'items (**A.**, **B.**, **C.**, **D...**)
Pour chaque item, il faut lire les 4 propositions puis en choisir une seule en entourant le chiffre correspondant. Ce qui est important, c'est de dire ce que vous pensez réellement.

A. Regard sur le collège
0 : Je déteste venir au collège
1 : Je n'aime pas trop venir au collège
2 : Je suis content(e) de venir au collège
3 : J'adore venir chaque jour au collège

B. Mobilisation face au travail
0 : Le travail scolaire ne m'intéresse pas du tout
1 : De temps en temps, j'aime faire le travail scolaire
2 : Je travaille régulièrement en classe en faisant mon possible
3 : J'adore le travail scolaire, je travaille même les matières qui me plaisent le moins

C. Les devoirs
0 : Je n'aime pas faire les devoirs alors en général, je ne les fais jamais
1 : Je fais mes devoirs par obligation et rapidement car je n'aime pas tellement les faire
2 : Je fais mes devoirs en premier sans qu'on me le dise et je les fais avec plaisir
3 : Je fais mes devoirs avec passion et révise toujours mes cours même si je n'ai pas de devoirs

D. Rapport au savoir
0 : Je n'aime pas apprendre, rien ne m'intéresse dans la vie
1 : J'apprends uniquement ce qui m'intéresse, ce que je trouve utile
2 : J'aime faire régulièrement des recherches sur de nouveaux sujets que je ne connais pas
3 : J'adore apprendre, il y a tellement de choses à découvrir, c'est une vraie passion

E. Estime de soi
0 : Je ne comprends rien, je suis nul, j'abandonne, je n'y arrive jamais de toute façon
1 : J'essaie d'aller jusqu'au bout d'un travail mais si je n'y arrive pas j'arrête rapidement
2 : Je pense avoir de bonnes qualités pour réussir ce que j'entreprends
3 : Je suis quelqu'un qui veut réussir dans la vie alors je fais tout pour y arriver et n'abandonne jamais

F. Gestion du temps de travail
0 : Je n'arrive pas du tout à gérer mon temps de travail
1 : J'ai du mal à estimer le temps nécessaire pour étudier une leçon ou pour réaliser un devoir
2 : J'essaye de respecter le temps prévu pour étudier une leçon et pour réaliser un devoir mais je n'y arrive pas toujours
3 : J'arrive à gérer mon temps en étant efficace et en fournissant un travail de qualité

G. Organisation du travail

0 : Je ne suis pas organisé dans mon travail, je n'ai pas les leçons ou devoirs nécessaires pour les séances de travail

1 : Mon organisation du travail n'est pas efficace, j'oublie ou je mélange certains documents nécessaires pour les séances de travail

2 : J'essaye de m'organiser pour avoir tous les documents nécessaires pour les séances de travail mais je n'y arrive pas toujours

3 : J'arrive à organiser mon travail en étant efficace et en produisant un travail de qualité

H. Autonomie dans le travail au collège

0 : Je demande souvent de l'aide à mon voisin

1 : J'appelle le professeur quand je ne comprends pas

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés

3 : Je travaille tout le temps seul

I. Autonomie dans le travail à la maison

0 : Je n'essaye pas de résoudre les difficultés que je rencontre

1 : Je demande à quelqu'un de l'aide si je suis confronté à une difficulté

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés que je rencontre mais mes démarches ne sont pas toujours efficaces

3 : J'arrive à résoudre seul mes difficultés en utilisant de manière efficace mes connaissances ainsi que toutes les ressources matérielles à ma disposition

J. Travail avec les autres

0 : Au collège, je préfère travailler tout seul

1 : De temps en temps, au collège, je travaille avec d'autres personnes

2 : Au collège, je travaille en groupe le plus souvent possible

3 : Au collège, dès que c'est possible, je travaille toujours avec quelqu'un

K. Utilisation des ressources documentaires

0 : Je n'utilise pas de ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

1 : J'utilise de temps en temps les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

2 : J'utilise le plus souvent possible les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

3 : J'utilise régulièrement les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

L. Utilisation du CDI

0 : Je ne vais jamais au CDI en dehors des cours

1 : Je vais de temps en temps au CDI lorsque c'est nécessaire

2 : Je vais régulièrement au CDI pour lire ou travailler

3 : Je vais toujours au CDI lorsque c'est nécessaire, pour lire ou travailler

M. Utilisation d'Internet

0 : Je n'utilise pas Internet

1 : Je vais surtout sur Internet pour jouer, écouter de la musique et regarder des vidéos

2 : Je me sers souvent d'Internet pour faire mes devoirs et approfondir ce que je n'ai pas compris

3 : Internet est une vraie mine de renseignements pour apprendre plein de choses, j'adore

2ème

Questionnaire 1

Prénom : Fanny..... Classe : 5°1.....

Date de naissance : 18/04 Ancienneté dans le collège (nombre d'années) 1

Consigne :
Je vous propose toute une série d'items (**A.**, **B.**, **C.**, **D...**)
Pour chaque item, il faut lire les 4 propositions puis en choisir une seule en entourant le chiffre correspondant. Ce qui est important, c'est de dire ce que vous pensez réellement.

A. Regard sur le collège
0 : Je déteste venir au collège
1 : Je n'aime pas trop venir au collège
2 : Je suis content(e) de venir au collège
3 : J'adore venir chaque jour au collège

B. Mobilisation face au travail
0 : Le travail scolaire ne m'intéresse pas du tout
1 : De temps en temps, j'aime faire le travail scolaire
2 : Je travaille régulièrement en classe en faisant mon possible
3 : J'adore le travail scolaire, je travaille même les matières qui me plaisent le moins

C. Les devoirs
0 : Je n'aime pas faire les devoirs alors en général, je ne les fais jamais
1 : Je fais mes devoirs par obligation et rapidement car je n'aime pas tellement les faire
2 : Je fais mes devoirs en premier sans qu'on me le dise et je les fais avec plaisir
3 : Je fais mes devoirs avec passion et révise toujours mes cours même si je n'ai pas de devoirs

D. Rapport au savoir
0 : Je n'aime pas apprendre, rien ne m'intéresse dans la vie
1 : J'apprends uniquement ce qui m'intéresse, ce que je trouve utile
2 : J'aime faire régulièrement des recherches sur de nouveaux sujets que je ne connais pas
3 : J'adore apprendre, il y a tellement de choses à découvrir, c'est une vraie passion

E. Estime de soi
0 : Je ne comprends rien, je suis nul, j'abandonne, je n'y arrive jamais de toute façon
1 : J'essaie d'aller jusqu'au bout d'un travail mais si je n'y arrive pas j'arrête rapidement
2 : Je pense avoir de bonnes qualités pour réussir ce que j'entreprends
3 : Je suis quelqu'un qui veut réussir dans la vie alors je fais tout pour y arriver et n'abandonne jamais

F. Gestion du temps de travail
0 : Je n'arrive pas du tout à gérer mon temps de travail
1 : J'ai du mal à estimer le temps nécessaire pour étudier une leçon ou pour réaliser un devoir
2 : J'essaye de respecter le temps prévu pour étudier une leçon et pour réaliser un devoir mais je n'y arrive pas toujours
3 : J'arrive à gérer mon temps en étant efficace et en fournissant un travail de qualité

G. Organisation du travail

0 : Je ne suis pas organisé dans mon travail, je n'ai pas les leçons ou devoirs nécessaires pour les séances de travail

1 : Mon organisation du travail n'est pas efficace, j'oublie ou je mélange certains documents nécessaires pour les séances de travail

2 : J'essaye de m'organiser pour avoir tous les documents nécessaires pour les séances de travail mais je n'y arrive pas toujours

3 : J'arrive à organiser mon travail en étant efficace et en produisant un travail de qualité

H. Autonomie dans le travail au collège

0 : Je demande souvent de l'aide à mon voisin

1 : J'appelle le professeur quand je ne comprends pas

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés

3 : Je travaille tout le temps seul

I. Autonomie dans le travail à la maison

0 : Je n'essaye pas de résoudre les difficultés que je rencontre

1 : Je demande à quelqu'un de l'aide si je suis confronté à une difficulté

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés que je rencontre mais mes démarches ne sont pas toujours efficaces

3 : J'arrive à résoudre seul mes difficultés en utilisant de manière efficace mes connaissances ainsi que toutes les ressources matérielles à ma disposition

J. Travail avec les autres

0 : Au collège, je préfère travailler tout seul

1 : De temps en temps, au collège, je travaille avec d'autres personnes

2 : Au collège, je travaille en groupe le plus souvent possible

3 : Au collège, dès que c'est possible, je travaille toujours avec quelqu'un

K. Utilisation des ressources documentaires

0 : Je n'utilise pas de ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

1 : J'utilise de temps en temps les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

2 : J'utilise le plus souvent possible les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

3 : J'utilise régulièrement les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

L. Utilisation du CDI

0 : Je ne vais jamais au CDI en dehors des cours

1 : Je vais de temps en temps au CDI lorsque c'est nécessaire

2 : Je vais régulièrement au CDI pour lire ou travailler

3 : Je vais toujours au CDI lorsque c'est nécessaire, pour lire ou travailler

M. Utilisation d'Internet

0 : Je n'utilise pas Internet

1 : Je vais surtout sur Internet ~~pour jouer~~, écouter de la musique ~~et regarder des vidéos~~

2 : Je me sers souvent d'Internet pour faire mes devoirs et approfondir ce que je n'ai pas compris

3 : Internet est une vraie mine de renseignements pour apprendre plein de choses, j'adore

3ème

Questionnaire 1

Prénom : Samuel ..... Classe : 50 I ....

Date de naissance : 28/02/1990 Ancienneté dans le collège (nombre d'années) .....

Consigne :
Je vous propose toute une série d'items (**A.**, **B.**, **C.**, **D...**)
Pour chaque item, il faut lire les 4 propositions puis en choisir une seule en entourant le chiffre correspondant. Ce qui est important, c'est de dire ce que vous pensez réellement.

A. Regard sur le collège
0 : Je déteste venir au collège
1 : Je n'aime pas trop venir au collège
2 : Je suis content(e) de venir au collège
3 : J'adore venir chaque jour au collège

B. Mobilisation face au travail
0 : Le travail scolaire ne m'intéresse pas du tout
1 : De temps en temps, j'aime faire le travail scolaire
2 : Je travaille régulièrement en classe en faisant mon possible
3 : J'adore le travail scolaire, je travaille même les matières qui me plaisent le moins

C. Les devoirs
0 : Je n'aime pas faire les devoirs alors en général, je ne les fais jamais
1 : Je fais mes devoirs par obligation et rapidement car je n'aime pas tellement les faire
2 : Je fais mes devoirs en premier sans qu'on me le dise et je les fais avec plaisir
3 : Je fais mes devoirs avec passion et révise toujours mes cours même si je n'ai pas de devoirs

D. Rapport au savoir
0 : Je n'aime pas apprendre, rien ne m'intéresse dans la vie
1 : J'apprends uniquement ce qui m'intéresse, ce que je trouve utile
2 : J'aime faire régulièrement des recherches sur de nouveaux sujets que je ne connais pas
3 : J'adore apprendre, il y a tellement de choses à découvrir, c'est une vraie passion

E. Estime de soi
0 : Je ne comprends rien, je suis nul, j'abandonne, je n'y arrive jamais de toute façon
1 : J'essaie d'aller jusqu'au bout d'un travail mais si je n'y arrive pas j'arrête rapidement
2 : Je pense avoir de bonnes qualités pour réussir ce que j'entreprends
3 : Je suis quelqu'un qui veut réussir dans la vie alors je fais tout pour y arriver et n'abandonne jamais

F. Gestion du temps de travail
0 : Je n'arrive pas du tout à gérer mon temps de travail
1 : J'ai du mal à estimer le temps nécessaire pour étudier une leçon ou pour réaliser un devoir
2 : J'essaye de respecter le temps prévu pour étudier une leçon et pour réaliser un devoir mais je n'y arrive pas toujours
3 : J'arrive à gérer mon temps en étant efficace et en fournissant un travail de qualité

G. Organisation du travail

0 : Je ne suis pas organisé dans mon travail, je n'ai pas les leçons ou devoirs nécessaires pour les séances de travail

1 : Mon organisation du travail n'est pas efficace, j'oublie ou je mélange certains documents nécessaires pour les séances de travail

2 : J'essaye de m'organiser pour avoir tous les documents nécessaires pour les séances de travail mais je n'y arrive pas toujours

3 : J'arrive à organiser mon travail en étant efficace et en produisant un travail de qualité

H. Autonomie dans le travail au collège

0 : Je demande souvent de l'aide à mon voisin

1 : J'appelle le professeur quand je ne comprends pas

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés

3 : Je travaille tout le temps seul

I. Autonomie dans le travail à la maison

0 : Je n'essaye pas de résoudre les difficultés que je rencontre

1 : Je demande à quelqu'un de l'aide si je suis confronté à une difficulté

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés que je rencontre mais mes démarches ne sont pas toujours efficaces

3 : J'arrive à résoudre seul mes difficultés en utilisant de manière efficace mes connaissances ainsi que toutes les ressources matérielles à ma disposition

J. Travail avec les autres

0 : Au collège, je préfère travailler tout seul

1 : De temps en temps, au collège, je travaille avec d'autres personnes

2 : Au collège, je travaille en groupe le plus souvent possible

3 : Au collège, dès que c'est possible, je travaille toujours avec quelqu'un

K. Utilisation des ressources documentaires

0 : Je n'utilise pas de ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

1 : J'utilise de temps en temps les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

2 : J'utilise le plus souvent possible les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

3 : J'utilise régulièrement les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

L. Utilisation du CDI

0 : Je ne vais jamais au CDI en dehors des cours

1 : Je vais de temps en temps au CDI lorsque c'est nécessaire

2 : Je vais régulièrement au CDI pour lire ou travailler

3 : Je vais toujours au CDI lorsque c'est nécessaire, pour lire ou travailler

M. Utilisation d'Internet

0 : Je n'utilise pas Internet

1 : Je vais surtout sur Internet pour jouer, écouter de la musique et regarder des vidéos

2 : Je me sers souvent d'Internet pour faire mes devoirs et approfondir ce que je n'ai pas compris

3 : Internet est une vraie mine de renseignements pour apprendre plein de choses, j'adore

1ère

Questionnaire 1

Prénom : Amandine..... Classe : 4°3....

Date de naissance : 15/03/08 Ancienneté dans le collège (nombre d'années) ..2...

Consigne :
Je vous propose toute une série d'items (**A.**, **B.**, **C.**, **D...**)
Pour chaque item, il faut lire les 4 propositions puis en choisir une seule en entourant le chiffre correspondant. Ce qui est important, c'est de dire ce que vous pensez réellement.

A. Regard sur le collège
0 : Je déteste venir au collège
1 : Je n'aime pas trop venir au collège
2 : Je suis content(e) de venir au collège
3 : J'adore venir chaque jour au collège

B. Mobilisation face au travail
0 : Le travail scolaire ne m'intéresse pas du tout
1 : De temps en temps, j'aime faire le travail scolaire
2 : Je travaille régulièrement en classe en faisant mon possible
3 : J'adore le travail scolaire, je travaille même les matières qui me plaisent le moins

C. Les devoirs
0 : Je n'aime pas faire les devoirs alors en général, je ne les fais jamais
1 : Je fais mes devoirs par obligation et rapidement car je n'aime pas tellement les faire
2 : Je fais mes devoirs en premier sans qu'on me le dise et je les fais avec plaisir
3 : Je fais mes devoirs avec passion et révise toujours mes cours même si je n'ai pas de devoirs

D. Rapport au savoir
0 : Je n'aime pas apprendre, rien ne m'intéresse dans la vie
1 : J'apprends uniquement ce qui m'intéresse, ce que je trouve utile
2 : J'aime faire régulièrement des recherches sur de nouveaux sujets que je ne connais pas
3 : J'adore apprendre, il y a tellement de choses à découvrir, c'est une vraie passion

E. Estime de soi
0 : Je ne comprends rien, je suis nul, j'abandonne, je n'y arrive jamais de toute façon
1 : J'essaie d'aller jusqu'au bout d'un travail mais si je n'y arrive pas j'arrête rapidement
2 : Je pense avoir de bonnes qualités pour réussir ce que j'entreprends
3 : Je suis quelqu'un qui veut réussir dans la vie alors je fais tout pour y arriver et n'abandonne jamais

F. Gestion du temps de travail
0 : Je n'arrive pas du tout à gérer mon temps de travail
1 : J'ai du mal à estimer le temps nécessaire pour étudier une leçon ou pour réaliser un devoir
2 : J'essaye de respecter le temps prévu pour étudier une leçon et pour réaliser un devoir mais je n'y arrive pas toujours
3 : J'arrive à gérer mon temps en étant efficace et en fournissant un travail de qualité

G. Organisation du travail

0 : Je ne suis pas organisé dans mon travail, je n'ai pas les leçons ou devoirs nécessaires pour les séances de travail

1 : Mon organisation du travail n'est pas efficace, j'oublie ou je mélange certains documents nécessaires pour les séances de travail

2 : J'essaye de m'organiser pour avoir tous les documents nécessaires pour les séances de travail mais je n'y arrive pas toujours

3 : J'arrive à organiser mon travail en étant efficace et en produisant un travail de qualité

H. Autonomie dans le travail au collège

0 : Je demande souvent de l'aide à mon voisin

1 : J'appelle le professeur quand je ne comprends pas

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés

3 : Je travaille tout le temps seul

I. Autonomie dans le travail à la maison

0 : Je n'essaye pas de résoudre les difficultés que je rencontre

1 : Je demande à quelqu'un de l'aide si je suis confronté à une difficulté

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés que je rencontre mais mes démarches ne sont pas toujours efficaces

3 : J'arrive à résoudre seul mes difficultés en utilisant de manière efficace mes connaissances ainsi que toutes les ressources matérielles à ma disposition

J. Travail avec les autres

0 : Au collège, je préfère travailler tout seul

1 : De temps en temps, au collège, je travaille avec d'autres personnes

2 : Au collège, je travaille en groupe le plus souvent possible

3 : Au collège, dès que c'est possible, je travaille toujours avec quelqu'un

K. Utilisation des ressources documentaires

0 : Je n'utilise pas de ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

1 : J'utilise de temps en temps les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

2 : J'utilise le plus souvent possible les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

3 : J'utilise régulièrement les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

L. Utilisation du CDI

0 : Je ne vais jamais au CDI en dehors des cours

1 : Je vais de temps en temps au CDI lorsque c'est nécessaire

2 : Je vais régulièrement au CDI pour lire ou travailler

3 : Je vais toujours au CDI lorsque c'est nécessaire, pour lire ou travailler

M. Utilisation d'Internet

0 : Je n'utilise pas Internet

1 : Je vais surtout sur Internet pour jouer, écouter de la musique et regarder des vidéos

2 : Je me sers souvent d'Internet pour faire mes devoirs et approfondir ce que je n'ai pas compris

3 : Internet est une vraie mine de renseignements pour apprendre plein de choses, j'adore

2ème

Questionnaire 1

Prénom : Kévin Classe : 4ème

Date de naissance : 14/03/1998 Ancienneté dans le collège (nombre d'années) 2

Consigne :
Je vous propose toute une série d'items (**A.**, **B.**, **C.**, **D...**)
Pour chaque item, il faut lire les 4 propositions puis en choisir une seule en entourant le chiffre correspondant. Ce qui est important, c'est de dire ce que vous pensez réellement.

A. Regard sur le collège
0 : Je déteste venir au collège
1 : Je n'aime pas trop venir au collège
2 : Je suis content(e) de venir au collège
3 : J'adore venir chaque jour au collège

B. Mobilisation face au travail
0 : Le travail scolaire ne m'intéresse pas du tout
1 : De temps en temps, j'aime faire le travail scolaire
2 : Je travaille régulièrement en classe en faisant mon possible
3 : J'adore le travail scolaire, je travaille même les matières qui me plaisent le moins

C. Les devoirs
0 : Je n'aime pas faire les devoirs alors en général, je ne les fais jamais
1 : Je fais mes devoirs par obligation et rapidement car je n'aime pas tellement les faire
2 : Je fais mes devoirs en premier sans qu'on me le dise et je les fais avec plaisir
3 : Je fais mes devoirs avec passion et révise toujours mes cours même si je n'ai pas de devoirs

D. Rapport au savoir
0 : Je n'aime pas apprendre, rien ne m'intéresse dans la vie
1 : J'apprends uniquement ce qui m'intéresse, ce que je trouve utile
2 : J'aime faire régulièrement des recherches sur de nouveaux sujets que je ne connais pas
3 : J'adore apprendre, il y a tellement de choses à découvrir, c'est une vraie passion

E. Estime de soi
0 : Je ne comprends rien, je suis nul, j'abandonne, je n'y arrive jamais de toute façon
1 : J'essaie d'aller jusqu'au bout d'un travail mais si je n'y arrive pas j'arrête rapidement
2 : Je pense avoir de bonnes qualités pour réussir ce que j'entreprends
3 : Je suis quelqu'un qui veut réussir dans la vie alors je fais tout pour y arriver et n'abandonne jamais

F. Gestion du temps de travail
0 : Je n'arrive pas du tout à gérer mon temps de travail
1 : J'ai du mal à estimer le temps nécessaire pour étudier une leçon ou pour réaliser un devoir
2 : J'essaye de respecter le temps prévu pour étudier une leçon et pour réaliser un devoir mais je n'y arrive pas toujours
3 : J'arrive à gérer mon temps en étant efficace et en fournissant un travail de qualité

G. Organisation du travail

0 : Je ne suis pas organisé dans mon travail, je n'ai pas les leçons ou devoirs nécessaires pour les séances de travail

1 : Mon organisation du travail n'est pas efficace, j'oublie ou je mélange certains documents nécessaires pour les séances de travail

2 : J'essaye de m'organiser pour avoir tous les documents nécessaires pour les séances de travail mais je n'y arrive pas toujours

3 : J'arrive à organiser mon travail en étant efficace et en produisant un travail de qualité

H. Autonomie dans le travail au collège

0 : Je demande souvent de l'aide à mon voisin

1 : J'appelle le professeur quand je ne comprends pas

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés

3 : Je travaille tout le temps seul

I. Autonomie dans le travail à la maison

0 : Je n'essaye pas de résoudre les difficultés que je rencontre

1 : Je demande à quelqu'un de l'aide si je suis confronté à une difficulté

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés que je rencontre mais mes démarches ne sont pas toujours efficaces

3 : J'arrive à résoudre seul mes difficultés en utilisant de manière efficace mes connaissances ainsi que toutes les ressources matérielles à ma disposition

J. Travail avec les autres

0 : Au collège, je préfère travailler tout seul

1 : De temps en temps, au collège, je travaille avec d'autres personnes

2 : Au collège, je travaille en groupe le plus souvent possible

3 : Au collège, dès que c'est possible, je travaille toujours avec quelqu'un

K. Utilisation des ressources documentaires

0 : Je n'utilise pas de ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

1 : J'utilise de temps en temps les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

2 : J'utilise le plus souvent possible les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

3 : J'utilise régulièrement les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

L. Utilisation du CDI

0 : Je ne vais jamais au CDI en dehors des cours

1 : Je vais de temps en temps au CDI lorsque c'est nécessaire

2 : Je vais régulièrement au CDI pour lire ou travailler

3 : Je vais toujours au CDI lorsque c'est nécessaire, pour lire ou travailler

M. Utilisation d'Internet

0 : Je n'utilise pas Internet

1 : Je vais surtout sur Internet pour jouer, écouter de la musique et regarder des vidéos

2 : Je me sers souvent d'Internet pour faire mes devoirs et approfondir ce que je n'ai pas compris

3 : Internet est une vraie mine de renseignements pour apprendre plein de choses, j'adore

3ème

Questionnaire 1

Prénom : Hervelind

Classe : 4° J

Date de naissance : 1/10/1998

Ancienneté dans le collège (nombre d'années) : 2

Consigne :
Je vous propose toute une série d'items (**A.**, **B.**, **C.**, **D...**)
Pour chaque item, il faut lire les 4 propositions puis en choisir une seule en entourant le chiffre correspondant. Ce qui est important, c'est de dire ce que vous pensez réellement.

A. Regard sur le collège
0 : Je déteste venir au collège
1 : Je n'aime pas trop venir au collège
2 : Je suis content(e) de venir au collège
3 : J'adore venir chaque jour au collège

B. Mobilisation face au travail
0 : Le travail scolaire ne m'intéresse pas du tout
1 : De temps en temps, j'aime faire le travail scolaire
2 : Je travaille régulièrement en classe en faisant mon possible
3 : J'adore le travail scolaire, je travaille même les matières qui me plaisent le moins

C. Les devoirs
0 : Je n'aime pas faire les devoirs alors en général, je ne les fais jamais
1 : Je fais mes devoirs par obligation et rapidement car je n'aime pas tellement les faire
2 : Je fais mes devoirs en premier sans qu'on me le dise et je les fais avec plaisir
3 : Je fais mes devoirs avec passion et révise toujours mes cours même si je n'ai pas de devoirs

D. Rapport au savoir
0 : Je n'aime pas apprendre, rien ne m'intéresse dans la vie
1 : J'apprends uniquement ce qui m'intéresse, ce que je trouve utile
2 : J'aime faire régulièrement des recherches sur de nouveaux sujets que je ne connais pas
3 : J'adore apprendre, il y a tellement de choses à découvrir, c'est une vraie passion

E. Estime de soi
0 : Je ne comprends rien, je suis nul, j'abandonne, je n'y arrive jamais de toute façon
1 : J'essaie d'aller jusqu'au bout d'un travail mais si je n'y arrive pas j'arrête rapidement
2 : Je pense avoir de bonnes qualités pour réussir ce que j'entreprends
3 : Je suis quelqu'un qui veut réussir dans la vie alors je fais tout pour y arriver et n'abandonne jamais

F. Gestion du temps de travail
0 : Je n'arrive pas du tout à gérer mon temps de travail
1 : J'ai du mal à estimer le temps nécessaire pour étudier une leçon ou pour réaliser un devoir
2 : J'essaye de respecter le temps prévu pour étudier une leçon et pour réaliser un devoir mais je n'y arrive pas toujours
3 : J'arrive à gérer mon temps en étant efficace et en fournissant un travail de qualité

G. Organisation du travail

0 : Je ne suis pas organisé dans mon travail, je n'ai pas les leçons ou devoirs nécessaires pour les séances de travail

1 : Mon organisation du travail n'est pas efficace, j'oublie ou je mélange certains documents nécessaires pour les séances de travail

2 : J'essaye de m'organiser pour avoir tous les documents nécessaires pour les séances de travail mais je n'y arrive pas toujours

3 : J'arrive à organiser mon travail en étant efficace et en produisant un travail de qualité

H. Autonomie dans le travail au collège

0 : Je demande souvent de l'aide à mon voisin

1 : J'appelle le professeur quand je ne comprends pas

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés

3 : Je travaille tout le temps seul

I. Autonomie dans le travail à la maison

0 : Je n'essaye pas de résoudre les difficultés que je rencontre

1 : Je demande à quelqu'un de l'aide si je suis confronté à une difficulté

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés que je rencontre mais mes démarches ne sont pas toujours efficaces

3 : J'arrive à résoudre seul mes difficultés en utilisant de manière efficace mes connaissances ainsi que toutes les ressources matérielles à ma disposition

J. Travail avec les autres

0 : Au collège, je préfère travailler tout seul

1 : De temps en temps, au collège, je travaille avec d'autres personnes

2 : Au collège, je travaille en groupe le plus souvent possible

3 : Au collège, dès que c'est possible, je travaille toujours avec quelqu'un

K. Utilisation des ressources documentaires

0 : Je n'utilise pas de ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

1 : J'utilise de temps en temps les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

2 : J'utilise le plus souvent possible les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

3 : J'utilise régulièrement les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

L. Utilisation du CDI

0 : Je ne vais jamais au CDI en dehors des cours

1 : Je vais de temps en temps au CDI lorsque c'est nécessaire

2 : Je vais régulièrement au CDI pour lire ou travailler

3 : Je vais toujours au CDI lorsque c'est nécessaire, pour lire ou travailler

M. Utilisation d'Internet

0 : Je n'utilise pas Internet

1 : Je vais surtout sur Internet pour jouer, écouter de la musique et regarder des vidéos

2 : Je me sers souvent d'Internet pour faire mes devoirs et approfondir ce que je n'ai pas compris

3 : Internet est une vraie mine de renseignements pour apprendre plein de choses, j'adore

1er

Questionnaire 1

Prénom : Charles

Classe : 3°I

Date de naissance : 26/10/97

Ancienneté dans le collège (nombre d'années) 3 ans.

Consigne :
Je vous propose toute une série d'items (**A.**, **B.**, **C.**, **D...**)
Pour chaque item, il faut lire les 4 propositions puis en choisir une seule en entourant le chiffre correspondant. Ce qui est important, c'est de dire ce que vous pensez réellement.

A. Regard sur le collège
0 : Je déteste venir au collège
1 : Je n'aime pas trop venir au collège
2 : Je suis content(e) de venir au collège
3 : J'adore venir chaque jour au collège

B. Mobilisation face au travail
0 : Le travail scolaire ne m'intéresse pas du tout
1 : De temps en temps, j'aime faire le travail scolaire
2 : Je travaille régulièrement en classe en faisant mon possible
3 : J'adore le travail scolaire, je travaille même les matières qui me plaisent le moins

C. Les devoirs
0 : Je n'aime pas faire les devoirs alors en général, je ne les fais jamais
1 : Je fais mes devoirs par obligation et rapidement car je n'aime pas tellement les faire
2 : Je fais mes devoirs en premier sans qu'on me le dise et je les fais avec plaisir
3 : Je fais mes devoirs avec passion et révise toujours mes cours même si je n'ai pas de devoirs

D. Rapport au savoir
0 : Je n'aime pas apprendre, rien ne m'intéresse dans la vie
1 : J'apprends uniquement ce qui m'intéresse, ce que je trouve utile
2 : J'aime faire régulièrement des recherches sur de nouveaux sujets que je ne connais pas
3 : J'adore apprendre, il y a tellement de choses à découvrir, c'est une vraie passion

E. Estime de soi
0 : Je ne comprends rien, je suis nul, j'abandonne, je n'y arrive jamais de toute façon
1 : J'essaie d'aller jusqu'au bout d'un travail mais si je n'y arrive pas j'arrête rapidement
2 : Je pense avoir de bonnes qualités pour réussir ce que j'entreprends
3 : Je suis quelqu'un qui veut réussir dans la vie alors je fais tout pour y arriver et n'abandonne jamais

F. Gestion du temps de travail
0 : Je n'arrive pas du tout à gérer mon temps de travail
1 : J'ai du mal à estimer le temps nécessaire pour étudier une leçon ou pour réaliser un devoir
2 : J'essaye de respecter le temps prévu pour étudier une leçon et pour réaliser un devoir mais je n'y arrive pas toujours
3 : J'arrive à gérer mon temps en étant efficace et en fournissant un travail de qualité

G. Organisation du travail

0 : Je ne suis pas organisé dans mon travail, je n'ai pas les leçons ou devoirs nécessaires pour les séances de travail

1 : Mon organisation du travail n'est pas efficace, j'oublie ou je mélange certains documents nécessaires pour les séances de travail

2 : J'essaye de m'organiser pour avoir tous les documents nécessaires pour les séances de travail mais je n'y arrive pas toujours

3 : J'arrive à organiser mon travail en étant efficace et en produisant un travail de qualité

H. Autonomie dans le travail au collège

0 : Je demande souvent de l'aide à mon voisin

1 : J'appelle le professeur quand je ne comprends pas

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés

3 : Je travaille tout le temps seul

I. Autonomie dans le travail à la maison

0 : Je n'essaye pas de résoudre les difficultés que je rencontre

1 : Je demande à quelqu'un de l'aide si je suis confronté à une difficulté

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés que je rencontre mais mes démarches ne sont pas toujours efficaces

3 : J'arrive à résoudre seul mes difficultés en utilisant de manière efficace mes connaissances ainsi que toutes les ressources matérielles à ma disposition

J. Travail avec les autres

0 : Au collège, je préfère travailler tout seul ou alors avec quelqu'un qui travaille!

1 : De temps en temps, au collège, je travaille avec d'autres personnes

2 : Au collège, je travaille en groupe le plus souvent possible

3 : Au collège, dès que c'est possible, je travaille toujours avec quelqu'un

K. Utilisation des ressources documentaires

0 : Je n'utilise pas de ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

1 : J'utilise de temps en temps les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

2 : J'utilise le plus souvent possible les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

3 : J'utilise régulièrement les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

L. Utilisation du CDI

0 : Je ne vais jamais au CDI en dehors des cours

1 : Je vais de temps en temps au CDI lorsque c'est nécessaire

2 : Je vais régulièrement au CDI pour lire ou travailler

3 : Je vais toujours au CDI lorsque c'est nécessaire, pour lire ou travailler

M. Utilisation d'Internet

0 : Je n'utilise pas Internet

1 : Je vais surtout sur Internet pour jouer, écouter de la musique et regarder des vidéos

2 : Je me sers souvent d'Internet pour faire mes devoirs et approfondir ce que je n'ai pas compris

3 : Internet est une vraie mine de renseignements pour apprendre plein de choses, j'adore

2ème

Questionnaire 1

Prénom : D. ONZEL Antoine Classe : 3 1

Date de naissance : 26/10/97 Ancienneté dans le collège (nombre d'années) : 3

Consigne :
Je vous propose toute une série d'items (**A.**, **B.**, **C.**, **D...**)
Pour chaque item, il faut lire les 4 propositions puis en choisir une seule en entourant le chiffre correspondant. Ce qui est important, c'est de dire ce que vous pensez réellement.

A. Regard sur le collège
0 : Je déteste venir au collège
1 : Je n'aime pas trop venir au collège
2 : Je suis content(e) de venir au collège
3 : J'adore venir chaque jour au collège

B. Mobilisation face au travail
0 : Le travail scolaire ne m'intéresse pas du tout
1 : De temps en temps, j'aime faire le travail scolaire
2 : Je travaille régulièrement en classe en faisant mon possible
3 : J'adore le travail scolaire, je travaille même les matières qui me plaisent le moins

C. Les devoirs
0 : Je n'aime pas faire les devoirs alors en général, je ne les fais jamais
1 : Je fais mes devoirs par obligation et rapidement car je n'aime pas tellement les faire
2 : Je fais mes devoirs en premier sans qu'on me le dise et je les fais avec plaisir
3 : Je fais mes devoirs avec passion et révise toujours mes cours même si je n'ai pas de devoirs

D. Rapport au savoir
0 : Je n'aime pas apprendre, rien ne m'intéresse dans la vie
1 : J'apprends uniquement ce qui m'intéresse, ce que je trouve utile
2 : J'aime faire régulièrement des recherches sur de nouveaux sujets que je ne connais pas
3 : J'adore apprendre, il y a tellement de choses à découvrir, c'est une vraie passion

E. Estime de soi
0 : Je ne comprends rien, je suis nul, j'abandonne, je n'y arrive jamais de toute façon
1 : J'essaie d'aller jusqu'au bout d'un travail mais si je n'y arrive pas j'arrête rapidement
2 : Je pense avoir de bonnes qualités pour réussir ce que j'entreprends
3 : Je suis quelqu'un qui veut réussir dans la vie alors je fais tout pour y arriver et n'abandonne jamais

F. Gestion du temps de travail
0 : Je n'arrive pas du tout à gérer mon temps de travail
1 : J'ai du mal à estimer le temps nécessaire pour étudier une leçon ou pour réaliser un devoir
2 : J'essaye de respecter le temps prévu pour étudier une leçon et pour réaliser un devoir mais je n'y arrive pas toujours
3 : J'arrive à gérer mon temps en étant efficace et en fournissant un travail de qualité

G. Organisation du travail

0 : Je ne suis pas organisé dans mon travail, je n'ai pas les leçons ou devoirs nécessaires pour les séances de travail

1 : Mon organisation du travail n'est pas efficace, j'oublie ou je mélange certains documents nécessaires pour les séances de travail

2 : J'essaye de m'organiser pour avoir tous les documents nécessaires pour les séances de travail mais je n'y arrive pas toujours

3 : J'arrive à organiser mon travail en étant efficace et en produisant un travail de qualité

H. Autonomie dans le travail au collège

0 : Je demande souvent de l'aide à mon voisin

1 : J'appelle le professeur quand je ne comprends pas

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés

3 : Je travaille tout le temps seul

I. Autonomie dans le travail à la maison

0 : Je n'essaye pas de résoudre les difficultés que je rencontre

1 : Je demande à quelqu'un de l'aide si je suis confronté à une difficulté

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés que je rencontre mais mes démarches ne sont pas toujours efficaces

3 : J'arrive à résoudre seul mes difficultés en utilisant de manière efficace mes connaissances ainsi que toutes les ressources matérielles à ma disposition

J. Travail avec les autres

0 : Au collège, je préfère travailler tout seul

1 : De temps en temps, au collège, je travaille avec d'autres personnes

2 : Au collège, je travaille en groupe le plus souvent possible

3 : Au collège, dès que c'est possible, je travaille toujours avec quelqu'un

K. Utilisation des ressources documentaires

0 : Je n'utilise pas de ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

1 : J'utilise de temps en temps les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

2 : J'utilise le plus souvent possible les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

3 : J'utilise régulièrement les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

L. Utilisation du CDI

0 : Je ne vais jamais au CDI en dehors des cours

1 : Je vais de temps en temps au CDI lorsque c'est nécessaire

2 : Je vais régulièrement au CDI pour lire ou travailler

3 : Je vais toujours au CDI lorsque c'est nécessaire, pour lire ou travailler

M. Utilisation d'Internet

0 : Je n'utilise pas Internet

1 : Je vais surtout sur Internet pour jouer, écouter de la musique et regarder des vidéos de temps en temps quand je dois chercher quelque chose.

2 : Je me sers souvent d'Internet pour faire mes devoirs et approfondir ce que je n'ai pas compris

3 : Internet est une vraie mine de renseignements pour apprendre plein de choses, j'adore

3ème

Questionnaire 1

Prénom : ZEGHIDA ..... Classe : 3eI .....

Date de naissance : 8/09/1997 Ancienneté dans le collège (nombre d'années) 3 ans

Consigne :
Je vous propose toute une série d'items (**A.**, **B.**, **C.**, **D...**)
Pour chaque item, il faut lire les 4 propositions puis en choisir une seule en entourant le chiffre correspondant. Ce qui est important, c'est de dire ce que vous pensez réellement.

A. Regard sur le collège
0 : Je déteste venir au collège
1 : Je n'aime pas trop venir au collège
2 : Je suis content(e) de venir au collège
3 : J'adore venir chaque jour au collège

B. Mobilisation face au travail
0 : Le travail scolaire ne m'intéresse pas du tout
1 : De temps en temps, j'aime faire le travail scolaire
2 : Je travaille régulièrement en classe en faisant mon possible
3 : J'adore le travail scolaire, je travaille même les matières qui me plaisent le moins

C. Les devoirs
0 : Je n'aime pas faire les devoirs alors en général, je ne les fais jamais
1 : Je fais mes devoirs par obligation et rapidement car je n'aime pas tellement les faire
2 : Je fais mes devoirs en premier sans qu'on me le dise et je les fais avec plaisir
3 : Je fais mes devoirs avec passion et révise toujours mes cours même si je n'ai pas de devoirs

D. Rapport au savoir
0 : Je n'aime pas apprendre, rien ne m'intéresse dans la vie
1 : J'apprends uniquement ce qui m'intéresse, ce que je trouve utile
2 : J'aime faire régulièrement des recherches sur de nouveaux sujets que je ne connais pas
3 : J'adore apprendre, il y a tellement de choses à découvrir, c'est une vraie passion

E. Estime de soi
0 : Je ne comprends rien, je suis nul, j'abandonne, je n'y arrive jamais de toute façon
1 : J'essaie d'aller jusqu'au bout d'un travail mais si je n'y arrive pas j'arrête rapidement
2 : Je pense avoir de bonnes qualités pour réussir ce que j'entreprends
3 : Je suis quelqu'un qui veut réussir dans la vie alors je fais tout pour y arriver et n'abandonne jamais

F. Gestion du temps de travail
0 : Je n'arrive pas du tout à gérer mon temps de travail
1 : J'ai du mal à estimer le temps nécessaire pour étudier une leçon ou pour réaliser un devoir
2 : J'essaye de respecter le temps prévu pour étudier une leçon et pour réaliser un devoir mais je n'y arrive pas toujours
3 : J'arrive à gérer mon temps en étant efficace et en fournissant un travail de qualité

G. Organisation du travail

0 : Je ne suis pas organisé dans mon travail, je n'ai pas les leçons ou devoirs nécessaires pour les séances de travail

1 : Mon organisation du travail n'est pas efficace, j'oublie ou je mélange certains documents nécessaires pour les séances de travail

2 : J'essaye de m'organiser pour avoir tous les documents nécessaires pour les séances de travail mais je n'y arrive pas toujours

3 : J'arrive à organiser mon travail en étant efficace et en produisant un travail de qualité

H. Autonomie dans le travail au collège

0 : Je demande souvent de l'aide à mon voisin

1 : J'appelle le professeur quand je ne comprends pas

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés

3 : Je travaille tout le temps seul

I. Autonomie dans le travail à la maison

0 : Je n'essaye pas de résoudre les difficultés que je rencontre

1 : Je demande à quelqu'un de l'aide si je suis confronté à une difficulté

2 : J'essaye de résoudre seul les difficultés que je rencontre mais mes démarches ne sont pas toujours efficaces

3 : J'arrive à résoudre seul mes difficultés en utilisant de manière efficace mes connaissances ainsi que toutes les ressources matérielles à ma disposition

J. Travail avec les autres

0 : Au collège, je préfère travailler tout seul

1 : De temps en temps, au collège, je travaille avec d'autres personnes

2 : Au collège, je travaille en groupe le plus souvent possible

3 : Au collège, dès que c'est possible, je travaille toujours avec quelqu'un

K. Utilisation des ressources documentaires

0 : Je n'utilise pas de ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

1 : J'utilise de temps en temps les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

2 : J'utilise le plus souvent possible les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

3 : J'utilise régulièrement les ressources documentaires lorsque c'est nécessaire

L. Utilisation du CDI

0 : Je ne vais jamais au CDI en dehors des cours

1 : Je vais de temps en temps au CDI lorsque c'est nécessaire

2 : Je vais régulièrement au CDI pour lire ou travailler

3 : Je vais toujours au CDI lorsque c'est nécessaire, pour lire ou travailler

M. Utilisation d'Internet

0 : Je n'utilise pas Internet

1 : Je vais surtout sur Internet pour jouer, écouter de la musique et regarder des vidéos

2 : Je me sers souvent d'Internet pour faire mes devoirs et approfondir ce que je n'ai pas compris

3 : Internet est une vraie mine de renseignements pour apprendre plein de choses, j'adore

ANNEXE 7 : BILAN DE SAVOIR OU DE L'APPRENDRE

Mormillod Blondin Laure

BILAN DE SAVOIR OU DE L'APPRENDRE

Date : lundi 15 avril. Classe : 6e

« Depuis que je suis né j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs… Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant qu'est-ce que j'attends ? »

Moi J'ai appris a conduire une voiture avec ma grande soeur et aussi J'ai appris a marcher a manger, a boire et aussi J'ai appris a Sauter en montagne avec toute ma famille et aussi J'ai appris a manger a faire du vélo et aussi a parler, et aussi a danser avec mes grande soeur.

BILAN DE SAVOIR OU DE L'APPRENDRE

Date : Lundi 15 avril. Adeline Rodriguez Classe : 6ème

« Depuis que je suis né j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs… Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant qu'est-ce que j'attends ? »

depuis que je suis né, dans la cité j'ai appris à
omarche, a faire du velo, avec les deux roue à
lariere et sans les roulete, a grimper sur les
arbre, ~~a faire du velo~~ A j'ai appris a faire du
velo Avec ma soeur, marcher avec ma maman,
a grimper sur les arbre avec ma soeur ;.
J'ai tout appris avec, mes parent, et ma soeur,
mes pas mon papa et aussi avec mes cousin,
cousine. ce qui et importent pour moi dans
tout sa ses que je ~~sai~~ sais faire des
chose comme faire du velo ecrire et de
courir a marcher et a travailler Tout
qui importent c'est sa. ~~Mam~~ maintenant
Jatent ~~de~~ de grandir ~~ca~~ et d'avoir mon
apartement de travailler de gagne beaucoup
dargent.

TRAIAN

BILAN DE SAVOIR OU DE L'APPRENDRE

Date : 15/04/13 Classe : 6 [illegible]

« Depuis que je suis né j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs… Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant qu'est-ce que j'attends ? »

J'ai appris à parlais français, à l'école primaire. Depuis que je suis au collège j'ai appris beaucoup de choses, à respecté les profs, à être plus responsable de moi… avant dans ma famille avec mon père qui arrêté pas de boire de l'arecolle. Carre ma mère elle avait beaucoup du mal de soccupé de moi et mes fères. Suis content d'être à l'école carre je pourra aidés mes parents aujourd'hui. suis venus en france carre mes parent avait des problemes en Romanie avec l'argent.

FIN!!

FRANÇOIS NOUBIA

BILAN DE SAVOIR OU DE L'APPRENDRE

Date : 15/04/13 Classe : 601

« Depuis que je suis né j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs… Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant qu'est-ce que j'attends ? »

J'ai appris que c'est enfant sont plus inportant que tout. Et cella gras à mon père, parce que depuis que ma mère et partir du Comeroun pour venir ici mon c'est bien occupe de moi. Car il a épouse des femme, et il dissait toujour à c'est femme que personne ne derait meur douche même si je fais une ~~je~~ lediser. C'est que jamais bien chez mon père c'était à manger. ~~c'est~~ il pourrait fair n'importe quoi pour nous nourrire. ~~Et moi~~ j'o il ma toujour dit que la nourriture cet rien. Et depuis je suis arriver il m'appeler et meur mon fils courrage. Et maintenant ce qu'il attent de moi c'est la réussit essayer d'être footballeur et aussi reussire à l'école. Et tout ce que j'ai appris avec mon père c'était dans des bon condition.

Et depuis que je suis arriver j'ai decouvre que ici il y'a des chose qu'il y a pas dans mon pays eos mieux en profiter.

Et dans mon quartier c'est que j'apprend plus c'est de dire des gros mots. Et maintenant je sort de moins en moins. Et maintenant c'est que toute ma famille veux de moi maintenant

C'est ma reussite.

Et je pense que ma mère s'occupe moins que mon père ma elle m'~~appren~~ apprend rien, alors mon père ma appris plusieurs chose. Comme faire le commerce, prendre bien soin de moi..., mais pas ma et en plus ma mère je la connait même pas bien. Alor que mon père je le connait comme ma poche

BILAN DE SAVOIR OU DE L'APPRENDRE Fanny

Date : 18/04 Classe : 9°1

« Depuis que je suis né j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs… Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant qu'est-ce que j'attends ? »

Quand j'étais petite j'ai appris à marcher, parler, manger.
J'ai appris ~~à être~~ que je dois être sérieuse dans ces études pour arriver à quelque chose dans ma vie.
Savoir rigoler mais faut s'arrêter un moment.
~~Et il faut~~

BILAN DE SAVOIR OU DE L'APPRENDRE

Date : 18/04/13 Classe : 5°I

cathy, Sottas.

« Depuis que je suis né j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs… Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant qu'est-ce que j'attends ? »

J'ai appris a marchée avec mes parents ou a la crèche. et pres j'ai redouble le C.E.1. de la maternelle ou C.M.1 j'ai était dans la même école. j'ai appris a lire a écrire tout s et a savoir plein de chose a l'école. Et c'est important d'aller a l'école et au collège pour avoir une vie et un travaille.

Au collège c'est important de savoir le metier plus tard.

Au foyer j'ai appris a mage a mafirmier bien, a travailli plus a collège. et fair plus d'activité. c'est toujours difficile le foyer.

Je suis ado il y a plus de chose la pyperter.

J'attends je rendre chez moi et de sortir plus souvent.

Et j'ai était au foyer au juillet 2010 et c'est très compliqué quand on voir pas beaucoup nos parents. Et les éducateurs mon bien aider parapare a la situation.

j'espère que vous fait réussire ma métér
L'est dans le crèche. Et j'ai était ~~dans~~ en
SEGPA de la 6° et je pense que je vais
rester juste quand 3e SEGPA

OLIVIER
GOICHET

BILAN DE SAVOIR OU DE L'APPRENDRE

Date : 15/04/13 Classe : [redacted]

« Depuis que je suis né j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs… Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant qu'est-ce que j'attends ? »

j'ai appris a faire du vélo, j'ai appris a faire du skate. j'ai appris a marché j'ai appris a jouer a la ps3. j'ai appris a faire de la motos. j'ai appri a ecrires j'ai appri a lires, j'ai appri a parlé j'ai appri a faire de l'airsoft j'ai appri a jouer au foot j'ai appri a mangés

DONZEL A.

BILAN DE SAVOIR OU DE L'APPRENDRE

Date : 06/05/13 Classe : 3

« Depuis que je suis né j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs… Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant qu'est-ce que j'attends ? »

Depuis que je suis né j'ai appris plein de chose, a être poli, motivé à travaille le respect et vivre dans la vie

Guillian

BILAN DE SAVOIR OU DE L'APPRENDRE

Date : [illegible] Classe : 3T

« Depuis que je suis né j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs… Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant qu'est-ce que j'attends ? »

[illegible] avec ma mère

ANNEXE 8 : GUIDE D'ENTRETIEN : RAPPORT AU SAVOIR

Objectifs :

- Etudier le rapport que les élèves entretiennent avec les savoirs enseignés en SEGPA
- Examiner comment l'élève de SEGPA vit ses apprentissages
- Rechercher si leurs difficultés viennent de la manière de concevoir le savoir et d'y accéder
- Observer s'il y a un changement dans le rapport aux apprentissages

Questions :

Que penses-tu de ta scolarité à la SEGPA ?

Quels sont les moments que tu privilégies au collège ? (hypothèse : ce sont les moments d'autodidaxie) Pourquoi ?

Que penses-tu de ma façon de travailler avec les élèves ?

Quels sont les différents dispositifs que tu préfères ?

Que penses-tu du dispositif des ceintures de couleur en mathématiques, des Conseils, des projets de recherches libres ?

Qu'est-ce que cela t'a apporté ?

Qu'est-ce qui est différent des autres *profs* ou classes ?

Est-ce une bonne façon d'apprendre pour toi ?

Préfères-tu cette façon de travailler ou une pédagogie plus classique ?

Qu'as-tu appris de plus ou de moins avec cette pédagogie ?

Cette pédagogie a-t-elle modifié ta façon d'apprendre et ton envie d'apprendre ?

Penses-tu avoir plus envie d'apprendre qu'autrefois ?

Cette envie d'apprendre continue-t-elle chez toi, à la maison ?

ANNEXE 9 : ENTRETIENS

Célia, François et Traian : 6°

Que penses-tu de ta scolarité à la SEGPA ?
T : Ben moi je trouve que c'est bien. Ça me gêne un peu parce que là en 6°, on est qu'avec des petits moi et François et ça me gêne parce que on se sent un peu âgé.
M : Même par rapport aux filles, vous sentez qu'il y a un décalage ?
T : Oui.
M : Et toi Célia ?
C : Ben moi j'en ai marre parce que parfois on est tout le temps obligé d'attendre les autres.
M : Les plus lents ?
C : Voilà. On est obligé tout le temps d'attendre, attendre et parfois on s'ennuie donc on sait pas quoi faire donc à la fin ça commence à être un peu énervant mais sinon ça va.
M : Ok. D'accord.

Quels sont les différents moments que vous privilégiez, que vous aimez le plus au collège ?
F : Lorsque je travaille.
M : Lorsque tu travailles, oui.
F : Lorsque je fais des cours que je suis le plus en difficulté. Je travaille mieux lorsque je suis en difficulté.
M : Donc ce que tu préfères au collège ce sont les cours ou lorsque tu as du mal à réussir ?
F : Oui.
M : D'accord et toi Traian ?
T : J'sais pas.
M : Il n'y a peut-être aucun moment. Tu te dis peut-être qu'il n'y a rien qui t'intéresse au collège. Tu as le droit de le dire aussi. Tu ne vois rien de particulier ?
T : Si quand je sors en récréation.
M : D'accord. T'as raison et toi Célia ?
C : Moi j'aime bien aussi quand il y a de l'ambiance dans la classe mais enfin…
M : De l'ambiance, la fête ?
C : Non pas la fête enfin…
F : Quand tout le monde est à fond dans le travail ?
C : Ben ouais quand on est tous concentré et c'est bien quand on rigole, enfin des trucs comme ça. Pas quand il y a des gens… enfin moi j'aime bien quand ça bouge un peu, c'est bien.
M : D'accord.
C : Parce que quand tu restes normal, après à la fin, tu ne sais pas trop quoi.

Que pensez-vous de ma façon de travailler avec les élèves ?
F : Moi je pense que c'est mieux que les autres.
C : Hum.
T : Ouais.
C : Moi ce que j'aime bien chez vous c'est que vous expliquez mieux que les autres parce que vous prenez plus de temps pour nous tous parce que par exemple Clément, il a des problèmes, ben vous prenez un peu de temps avec lui. Que ben parfois les autres comme Mme Lemagouarou, il avait du mal à lire tout à l'heure et elle a dit bon on passe à quelqu'un d'autre. Comme Bayron tout à l'heure, il était interrogé, il ne savait pas, il bugeait. Et à un moment, elle dit : *bon on passe à quelqu'un d'autre*, que vous, vous l'aidez. Donc voilà moi c'est…
F : Du coup on se dit, ça serait mieux si vous nous faites toutes les matières.
M : Il y a des matières pour lesquelles je suis nul. En anglais par exemple, j'ai fait très peu d'anglais.

Que pensez-vous du fonctionnement en mathématiques, avec les ceintures de couleur ?
F : Non ça va, c'est bien.
C : Hum hum. Ben au moins, enfin moi je trouve que ce qui est assez bien c'est que on commence du plus facile au plus dur. Donc après quand on monte de plus en plus, on a beaucoup de mal à suivre. C'est un peu dur.
M : D'accord. Est-ce que vous préférez travailler sur ces fiches de couleur à votre niveau ou au contraire faire un cours classique où on fait tous la même chose au même moment ?
F : Non, non.
T : Moi je préfère çà.
C : Ouais.
F : Cours classique je préfère.
C : Moi aussi. Parce qu'au moins, on suit tous. Comme ça on n'est pas obligé d'aller voir les autres pour demander et tout.
M : D'accord. Tout à l'heure vous disiez que l'inconvénient c'est que quand on a fini le travail, on s'ennuie, parce qu'on est obligé d'attendre les autres.
C : Ben moi j'aime bien aussi être, à part les autres, enfin faire comme une autre fiche couleur, comme d'autres. Comme ça quand t'as fini, tu peux en prendre une, t'es pas obligé d'attendre. J'aime bien.
M : D'accord. Donc si je reviens un petit peu sur ma question : Est-ce que vous préférez justement travailler chacun sur vos fiches de couleur ou au contraire vous faites tous la même chose en même temps ?
C : Ben après ça dépend si ça va vite ou ça va pas vite.
F : Ça dépend s'il y a des gens qui sont plus en difficulté que d'autres.
C : Ben quand on a fait la jaune, ça a passé vite quand même parce que tout le monde y arrivait. C'était assez facile.
T : Par exemple moi j'aime bien quand on fait les contrôles parce qu'on fait tous le même truc.
C : Moi ce que j'aime bien c'est qu'avec vous on sait les notes.
M : D'accord parce que les autres *profs* ne vous donnent pas la note ?

C : Non. Ils disent c'est bien. Et après Mme Vittet elle dit : *dites pas les notes aux autres gens*. Mais nous on s'en fiche et on donne les notes quand même.
M : Ok. Si je reviens sur le dispositif de maths, vous préférez un fonctionnement plus traditionnel ?
F : Oui.

Est-ce que le fait de venir en SEGPA a modifié votre envie d'apprendre par rapport à l'année dernière ?
F : Moi, j'ai moins envie d'apprendre parce que je lâche plus vite parce qu'ici je me sens pas trop en confiance. Ceux qui sont dans ma classe me retardent plus parce que j'ai peut-être le niveau de la SEGPA, moi je trouve. J'ai le niveau d'un élève général.
M : D'accord donc t'as l'impression de t'ennuyer un petit peu ici, c'est trop facile.
F : Ouais je trouve. Donc du coup lorsque c'est trop facile, ça me donne pas trop envie de travailler. Je me sens pas trop trop motivé pour travailler. J'aime bien lorsque c'est à mon niveau. Quand ça reste à mon niveau là je suis motivé à travailler.
C : Ouais parce qu'en maths, il donne toutes les réponses tout de suite et que parfois, il y en a d'autres qui font : *c'est quoi déjà la réponse ?*
F : C'est pareil en histoire/géo.
M : Ok donc t'as l'impression que toi par rapport aux années précédentes, ben t'as moins envie de travailler ?
F : Oui.
M : Surtout quand c'est facile et qu'on est obligé d'attendre les autres. Et toi Traian qu'est-ce que tu en penses ?
T : Ben moi je pense que je travaille mieux que l'année dernière. Parce que l'année dernière, je travaillais tout seul dans mon coin que les autres faisaient des autres trucs et j'avais pas trop envie de travailler.
M : D'accord. Donc toi t'aimes plutôt faire la même chose que les autres. T'aimes pas qu'on te donne un travail différent ?
T : Voilà, c'est ça.
M : Parce que le travail qu'on te donnait l'année dernière, il était plus facile que les autres ou plus dur ?
T : Plus facile.
M : D'accord. Et François j'ai souvenir de t'avoir donné un travail que tu as trouvé trop dur et tu as abandonné. Donc trop facile t'abandonnes, trop dur t'abandonnes ?
F : Non mais ça j'aurais pu réussir. J'aime pas faire des trucs différents des autres. Après ils disent : *lui de toute façon il est intello, il est trop fort*. J'aime pas lorsqu'on dit ça. Je préfère faire les mêmes choses que les autres.

A la maison, vous faites du travail ou pas trop ?
F : Moins que l'année dernière.
C : Moi je travaille quand même un peu, pendant les vacances pour pas que je perde le fil. Sinon à la maison ben pour les devoirs, enfin je fais mais pas beaucoup.
M : D'accord.
C : Parce que j'écoute plus l'anglais comme ça je sais mieux.

M : D'accord et toi Traian qu'est-ce que t'en penses ?
T : Moi je travaille plus que l'année dernière.
C : Mais j'avoue que c'est vrai, je travaille plus que l'année dernière. Parce que l'année dernière, je prenais un cahier, je lisais un truc et puis allez je mettais dans mon sac. Tandis que là je prends bien mon temps pour apprendre.
M : D'accord. Qu'est-ce qui fait que pour toi, justement, t'as plus envie de travailler cette année que l'année dernière ?
C : Bin, heu, j'sais pas mais pour moi, la SEGPA, j'trouve que c'est un bon départ. Donc moi j'me dis, ben c'est peut-être une chance, que peut-être après je pourrais peut-être évoluer dans mon niveau. Donc c'est bien, je fais des efforts.
Après quand on voit les autres qui étaient en SEGPA, qu'on voit que maintenant où ils sont, ça donne envie, quoi.
M : Il y a des élèves qui osent poursuivre leurs études. C'est pas parce qu'on est en SEGPA qu'on est bloqué, qu'on peut pas faire grand-chose.

Parmi tout ce que l'on fait en classe, quels sont les dispositifs que vous préférez ? Qu'est-ce que vous aimez le plus et le moins ?
T : Déjà moi, je trouve pas intéressant quand par exemple vous êtes trop sympa. J'sais pas moi quand je vois que vous êtes sympa je n'travaille plus. Parce que je vois que vous nous laissez parler et tout et après je n'suis plus concentré sur mon travail.
M : D'accord, ok. Peut-être à cause du bruit qui te dérange ?
T : Non en fait quand j'entends les autres parler et tout, je commence à parler tout seul avec lui. Donc c'est ça qui me dérange un peu.
M : Ok d'autres remarques ?
C : Ben ce que je n'aime pas trop ici, heu, comme vous êtes tellement sympa, parfois les gens ils se disent : *Ben c'est bon il est sympa donc il va pas nous gronder* donc on parle. Et quand je suis bien concentrée dans mon travail après quand j'entends tout le monde et tout, j'lève la tête. Quand j'vois tout le monde en train de parler, en train de rigoler et tout. Ben là, t'es là t'es ouais, ben j'suis la seule à travailler et puis les autres sont en train de rire. Donc après, t'es là, t'es bon ben moi j'vais faire pareil qu'eux parce que t'es un peu tout seul à travailler donc ça donne pas trop envie de travailler. Donc après tu parles avec les autres, donc après c'est sûr, c'est pas bien.
M : D'accord. Dans tout ce que l'on a fait depuis le début de l'année, est-ce qu'il y a une matière, une façon de travailler qui vous a le plus intéressé ?
T : Moi c'est les votes. J'sais c'est dur mais moi j'aime bien parce que j'ai envie de réussir pour heu, y arriver.
M : Je pensais par exemple aux recherches libres en informatique. Pendant un certain temps, chacun pouvait faire une recherche sur le thème qu'il voulait et la présenter à la classe. Ce genre d'activité qu'est-ce que vous en pensez ?
F : Moi j'trouve pas bien parce que les gens faisaient ce qu'ils voulaient. Les gens écoutaient de la musique, font ce qu'ils veulent, ne travaillent pas. J'vois que les gens n'ont que des zéros, ça donne pas envie de travailler.
M : D'accord mais toi ce que tu as fait, ce que tu as recherché, ce que tu as présenté, ça t'as pas intéressé plus que ça ?

F : Non.
C : Ben moi le problème, c'est que j'ai eu beaucoup de mal à choisir mon thème parce que enfin moi qui aime beaucoup de choses, là quand vous avez dit : *ben faites quelque chose que vous aimez beaucoup* donc ben moi j'aime un peu tout donc c'était un peu dur. Donc j'ai dû faire un exposé un peu voilà, vite fait.
M : D'accord. C'était sur les bébés, la naissance. Est-ce que tu as appris des choses ou tout ce que tu as raconté, tu le savais déjà ?
C : Ben oui ! J'savais tout donc enfin moi j'avais déjà écrit donc je savais ce que je voulais.
T : Moi avec François j'savais pas qu'il y avait tout ça. Moi aussi je voulais développer c'était quoi, j'voulais savoir.
C : Ben moi aussi je voulais approfondir un peu plus mais après Imane elle disait : *Ben oui mais après ça va faire peut-être un peu trop*. Donc j'ai fait : *Ouais t'as p'être raison*. Après j'ai pas cherché sur l'ordi. Parce qu'avant j'disais : *bon on va peut-être chercher un peu plus loin*, des trucs comme ça. Ben non, après on est tout de suite revenu sur la base.
M : D'accord.
C : C'était un peu trop facile, j'ai trouvé.
M : Si on devait refaire ce genre de travail d'exposé par exemple en informatique, est-ce que vous préfériez travailler sur un thème libre ou imposé ?
T : Moi c'est le professeur. Comme ça, ça permet de voir c'est quoi comme chose, de l'apprendre plus.
F : De développer.
T : Si je sais un thème, je connais déjà un peu. Si le thème que le *prof* donne moi j'trouve que c'est bien.
C : Mais moi ce que j'trouve un peu léger si on fait tous le même thème, après y a d'autres gens, ils vont te recopier. Parce qu'ils savent que… Donc après par exemple, si les gens ils savent pas, ils arrivent pas à chercher. Quand ils voient que ah ça y est, elle a retrouvé quelque chose, après il va discrètement à côté et il recopie tout ce que tu fais. Et après quand c'est l'heure, après quand tu dois truquer, après c'est exactement le même truc donc après c'est pas marrant. Ou sinon ce que vous pouvez faire c'est que vous nous donnez un thème chacun. Ça serait mieux.
M : Tu préférerais que ce soit l'enseignant qui donne le thème, différent, plutôt que c'est vous qui choisissiez ce que vous avez envie apprendre ?
C : Ouais.
F : Oui.
M : Ok. Vous voyez d'autres choses à rajouter sur votre scolarité à la SEGPA ? Ce que vous aimez, ce que vous aimez moins ou pas du tout ?
C : Ben moi, j'trouve que la SEGPA c'est complètement différent de la générale. Parce qu'on est un peu plus, pas libre mais on est un peu plus… pas comme les autres. Enfin, on est un peu plus… J'sais pas trop comment expliquer mais on n'est pas comme les générales. Que les générales c'est tout le temps les *profs* qui décident que parfois comme avec vous, c'est pas tout le temps vous qui choisissez. C'est un peu nous quand même.
M : Hum, hum. Vous êtes en train de me dire que justement le fait que ce soit vous qui choisissiez, c'est pas trop intéressant.
C : Non pas tout le temps. Parfois c'est bien…

F : Par exemple, comme la tombola. Lorsqu'une personne parle, tout le monde parle.
C : Voilà, mais j'crois que le projet ça va pas le faire parce que on parle de quelque chose, on est tous motivé mais par derrière après, les autres ne savent même pas ce qui faut faire. Après si c'est tout le temps nous qui devons tout faire, à la fin c'est un peu pénible.
M : Hum, hum.
C : Donc voilà.
M : Ok.
T : Et moi y a un truc que, à l'école, que j'aime pas quand j'suis avec la classe. Les autres, ils arrêtent pas de parler, ils crient et tout. Ça me dérange parce que les autres ils nous voient, ils disent c'est normal qu'on est SEGPA parce que…
M : Ah d'accord, dans la cour ou dans les couloirs, des choses comme ça.
T : Oui, ils disent c'est normal qu'on est SEGPA parce que…
C : Hum. Il y a des générales, ils se foutent parfois de notre figure parce que on est des SEGPA. Mais après il y a des générales qui se foutent des ULIS, que nous on se moque parfois des ULIS. Enfin, c'est un peu tout le monde qui fait ça. Donc voilà.
M : Ok donc parfois ça vous gêne un peu qu'on se moque de vous.
C : Ouais
M : Ok vous voyez d'autres choses à rajouter ?.... Bon ok merci.

Diellza, Laurie et Clément : 6°

Que pensez-vous de votre scolarité à la SEGPA ?
C : Moi j'trouve que c'est dur.
M : Oui. Qu'est-ce qui est dur ?
C : Ben surtout d'écrire.
M : D'accord. Laurie et Diellza qu'est-ce que vous en pensez ?
L : C'est intéressant. On apprend beaucoup de choses déjà et moi qu'est-ce que j'arrive pas c'est en SVT. Parce que même avant je n'arrivais pas en SVT.
M : D'accord. Parce que c'est une matière qui t'intéresse pas du tout ?
L : Si ça m'intéresse mais j'arrive pas. J'sais pas pourquoi et en plus la prof, j'sais pas, Mme Lemagouarou m'a un peu engueulée.
M : D'accord. On fait aussi un peu de SVT ensemble le jeudi soir.

Quels sont les différents moments que vous aimez bien, que vous préférez au collège ?
L : Ben ça dépend.
M : Ça dépend de quoi ?
L : J'sais pas, du travail qu'on fait.
D : Ben moi j'suis avec des amies et dans la classe par exemple chez vous on rigole plus que chez les autres.
M : Hum, hum. D'accord, donc t'aime bien venir à mes cours parce qu'on peut discuter, c'est rigolo.
D : Oui.

M : D'accord.
L : Moi la récré avec les copines et manger aussi. Enfin de temps en temps mouais, à la cantine.
M : D'accord, donc tu préfères les récréations, discuter avec les copines plutôt que les cours.
L : Ah les cours aussi j'aime bien mais…
M : Tant qu'à faire tu préfères les autres moments.
L : Oui voilà.
M : Et toi Clément ?
C : Moi j'aime bien venir en cours. J'aime bien apprendre des choses.
M : D'accord donc au collège, ce que tu préfères, toi, ce sont les cours ?
C : Hum.
M : D'accord.

Que pensez-vous de ma façon de travailler avec les élèves ?
C : Ben c'est rigolo. Parce que des fois vous dites des blagues, c'est rigolo.
L : Alors que les autres, ils disent pas tellement des blagues.
D : Par exemple avec Mme Vittet, Mme Lemagouarou. Ben avec les deux c'est tout le temps des carnets. Et avec M. Bellillo aussi on rigole.
M : D'accord.
D : Ça va il est gentil.
M : Les hommes sont plus rigolos que les femmes alors ?
L : Ben ça dépend.

Que pensez-vous du mode de fonctionnement en mathématiques lorsqu'on utilisait les ceintures de couleurs ?
L : C'était facile.
C : Ben moi j'aimais bien mais le problème, les autres disaient : *j'suis plus fort que toi parce que je suis en ceinture*…
L : Et oui !
M : D'accord.
C : Alors celui qui était en vert pouvait passer en marron. Il sautait le bleu.
M : D'accord.
L : Mais moi des fois quand j'étais en orange ou en blanc, je crois et bin, y en a, pareil, ils s'arrêtent pas de nous dire : *ah on est plus fort que toi ! On est plus fort que toi !* Ça c'est un peu…
M : D'accord. Donc c'est plus ça qui vous ennuie ?
L : Oui voilà.
D : Moi ils m'ont rien dit. J'étais en jaune après en orange.
M : D'accord. Alors est-ce que vous préférez, en mathématiques, travailler de cette façon, avec des fiches de couleur ou au contraire qu'on fasse tous la même chose, au même moment ?
L : J'aime bien les deux.
D : Vous donnez un truc comme ça et après...
C : Moi j'préfère quand on est tous ensemble.

L : Oui voilà !
C : Comme ça ils disent pas : *on est plus fort que vous !*
D : De toute façon, y a pas beaucoup qui écoute, hein. Par exemple y a quelqu'un qui parle, l'autre il discute avec son voisin ou sa voisine.
M : D'accord. Peu importe ce que l'on fait, toi tu dis bon les gens ils discutent, de toute façon ils écoutent pas donc…
D : Non mais j'sais pas. Hier j'étais en train de regarder les gens et après j'ai vu quelques-uns, heu, il y a quelqu'un qui parlait et après eux discutaient.
M : Hum, hum. D'accord mais entre les deux façons de faire, c'est-à-dire soit chacun va travailler sur une couleur différente ou au contraire, on travaille tous la même chose ?
L : Moi, j'préfère plus, ouais, pareil que Clément.
M : Pareil que Clément donc tous la même chose ?
L : Oui voilà !
M : D'accord et toi ?
D : Ben pareil.
C : C'est un peu plus dur mais voilà y a pas de : *ouais moi j'suis plus fort que toi !*

Qu'est-ce qui est différent de l'année dernière quand vous étiez en primaire ? Est-ce qu'il y a des choses qui sont différentes ou c'est pareil ?
L : Ben l'année dernière, enfin voilà, c'était un p'tit peu difficile que maintenant. Parce que voilà. Ben maintenant c'est un p'tit peu facile mais… L'année dernière c'était plus difficile, plus sévère.
M : D'accord. Donc tu préfères être ici ou au contraire là où tu étais l'année dernière ?
L : Ici, là.
M : D'accord et toi ?
D : Ben avant, par exemple, il nous donnait des évaluations. Et si on savait pas, quand même il nous donnait. C'était exprès quoi. Et moi, je préfère ici.
M : D'accord. Et toi Clément ?
C : Ben moi, j'préfère ici. L'année dernière, j'étais plus petit donc du coup, je faisais plus de bêtises.
M : Qu'est-ce que tu faisais comme genre de bêtises ?
C : Bin, j'sais pas, heu… j'balançais des trucs sur la maîtresse.

Est-ce que vous avez plus envie d'apprendre cette année, à la SEGPA, ou au contraire vous aviez plus envie de travailler et d'apprendre l'année dernière ?
L : Ah non ! J'ai plus envie de travailler là maintenant, en SEGPA.
C : Moi aussi.
D : Moi aussi.
L : Parce que l'année dernière, c'était un peu difficile et puis j'comprenais pas très bien.
D : Et il expliquait pas deux fois.
L : Ah non, pas deux fois ! Sinon, voilà, tu te débrouilles.
M : D'accord.
C : Moi j'ai beaucoup plus envie de travailler maintenant parce vu je sais ce qui va m'attendre quand je serais plus grand que après j'aurais plus rien à faire. Voilà.

M : D’accord. Qu’est-ce qui va t’attendre quand tu seras plus grand ?
C : Ben pas un métier, ceux qui sont pauvres.
L : Dans la rue, voilà.
M : D’accord et toi Diellza ?
D : Pareil que Laurie.
M : D’accord donc tu as plus envie d’apprendre et de travailler cette année.
D : Hum.
C : C’est sûr il vaut mieux travailler. Enfin il faut travailler depuis le début.

Cathy, Maryline, Mehrane et Aurore : 5°

Que pensez-vous de votre scolarité à la SEGPA ?
A : C’est déjà plus facile.
Moi : Oui plus facile que ?
A : Que la générale. Ben avant quand on était en primaire, on était toujours à l’écart. On ne nous faisait pas travailler comme les autres.
Moi : D’accord. Ok donc toi tu étais mise un peu à l’écart. On ne s’occupait pas de toi ou on te donnait un travail plus facile ?
A : Non.
Moi : On s’occupait pas de toi.
A : Après j’suis pas retourné parce que j’en avais marre.
Moi : D’accord.
Ma : Moi aussi j’ai été déscolarisée.
Moi : D’accord donc ici, pour vous deux vous préférez la SEGPA ? C’est bien, c’est sympa ?
A et Ma : Ouais.
Moi : Oui et pour Mehrane et Cathy ? Qu’est-ce que vous pensez un petit peu de votre scolarité en SEGPA ?
Me : Ben c’est bien.
Moi : Mais encore qu’est-ce qui est bien ?
Me : Le travail.
Moi : D’accord. Qu’est-ce qui est bien dans le travail alors ? C’est plus facile, c’est plus intéressant ?
Me : C’est plus facile et des fois certains cours c’est plus intéressant.
Moi : D’accord donc tu as des cours que tu préfères à d’autres ?
Me : Oui.
Moi : Ce sont les cours que tu préfères ou ce sont les enseignants que tu préfères ?
Me : Des fois les deux.
Moi : Des fois les deux. D’accord et toi Cathy ?
C : Moi, c’est bien et c’est plus facile.
Moi : D’accord, c’est plus facile que quand tu étais à l’école primaire ?
C : Oui.

Quels sont les différents moments que vous préférez au collège ?
Ma : La récré !
Moi : D'accord. En général, ça sort toujours. Il y en a toujours un qui me dit : *moi la récré, ça me plaît bien, c'est le meilleur moment !* D'accord, pour toi la récréation et pour les autres ?
A : Récré.
Moi : La récré aussi.
C : La récré.
Me : La récré.
Moi : D'accord et après la récré qu'est-ce qui est bien ?
A : Le sport, l'art plastique et un p'tit peu les maths, on discute bien.
Moi : Et toi Mehrane à part la récré ?
Me : La fin des cours.
Moi : C'est pas mal aussi. Les intercours aussi c'est pas mal. Dans les couloirs, on s'amuse bien.

Parmi tout ce que l'on faisait en 6°, quel est le dispositif que vous avez préféré ?
Ma : Les ceintures de comportement et le Conseil.
Moi : D'accord, ceintures de comportement et Conseils.
A : Ceintures de comportement et Conseils et les exposés aussi, j'aimais bien.
Moi : D'accord, toi les exposés.
Me : Pareil que Maryline.

Sur le mode de fonctionnement des mathématiques, est-ce que vous préférez travailler comme cela ou faire tous la même chose au même moment ?
A : Non chacun sur une couleur, si on a un problème, on peut demander à quelqu'un d'autre. Parce que si on est tous sur la même couleur, imaginons qu'on est en bleu, tout le monde à des difficultés et on demande à quelqu'un d'autre et ben ça sert à rien parce qu'il comprend rien non plus.
Moi : D'accord donc toi tu préfères ne pas faire le même travail que les autres.
A : Ouais.
Moi : D'accord et les autres ? Maryline, pareil ?
Ma : Oui.

Qu'est-ce que vous préférez comme façon de travailler ?
Ma : Heu… la vôtre et celle de Mme Panigoni.
Moi : Quand tu dis la mienne, ça veut dire quoi ma façon de faire ?
Ma : Les ceintures de couleurs, moi j'aime bien parce que, par exemple, quand t'es au niveau genre, y en a qui sont jaune et que tu sais tout faire en jaune et ben tu t'ennuies en fait.
Moi : D'accord, ok, bien. Mehrane ?
Me : Bin…
Moi : Tu préfères la façon de travailler des autres enseignants ou plutôt ma façon de travailler, si je repars sur les maths, par exemple ?
Me : Heu… Ben oui. Mais pas beaucoup parce que des fois sur des fiches, ben si celui qui est à côté de vous on lui demande et il sait pas donc t'es bloqué.

Ma : Ben tu demandes au prof.
A : Y a des *profs* sinon, par exemple, on redemande quelque chose, ils s'énervent. Des fois ils disent : *t'avais qu'à écouter !* Ouais mais quand t'as pas compris, heu…

Est-ce que ça a changé quelque chose dans votre envie d'apprendre ? Est-ce que vous avez plus envie d'apprendre, le fait d'avoir vécu cela ou au contraire ça n'a pas changé grand-chose ?
A : Un petit peu plus.
Ma : Moi ça n'a pas spécialement changé.
Moi : D'accord.
A : Moi des fois perso j'ai pas envie.
Moi : Oui. Cathy ?
C : Des fois j'ai envie, des fois j'ai pas envie.
Moi : D'accord donc à la rigueur, peu importe la façon de faire, si t'as pas envie… Et toi Mehrane est-ce que ça a changé quelque chose, le fait d'avoir travaillé différemment des autres enseignants ? Est-ce que ça a changé quelque chose ?
Me : Rien.
Moi : D'accord.

Avez-vous plus envie cette année d'apprendre ou moins envie d'apprendre ?
A : Ça dépend des profs.
Moi : Toi, ça dépend des profs.
A : Ouais largement.
C : Ça dépend des matières.
Moi : Ça dépend des matières, ah c'est pas pareil. Elle, ce sont les enseignants, toi c'est les matières. Peu importe le *prof* que t'auras, c'est la matière ?
C : Ouais.
Moi : D'accord. Y a des matières que tu aimes et d'autres que tu n'aimes pas.
C : Oui.
Moi : D'accord. Qu'est-ce que tu aimes ?
C : Les maths ça va mais les plus que j'aime moins, que j'ai envie d'apprendre c'est l'histoire/géo et l'anglais.
Moi : D'accord. Parce que c'est la même enseignante ?
C : Non.
Moi : D'accord et Maryline et Mehrane ?
Ma : Les deux. C'est pas ça mais heu c'est la façon des enseignants.
Moi : C'est-à-dire ? Est-ce que tu peux expliquer ?
Ma : Heu… ben par exemple, les enseignants qui vont être sévères avec moi, et bien je vais être, heu… méchante et les enseignants qui vont être gentils avec moi, ben je vais être gentille.
Moi : D'accord.
A : Moi c'est pareil. J'aime pas qu'on me crie dessus quand j'ai rien compris ou quoi parce que j'ai horreur de ça mais là j'm'énerve tout de suite.
Moi : D'accord. Il y a des enseignants qui te crient dessus ?

A : Ouais des fois, ils crient…
Ma : Mme Lemagouarou.
Moi : D'accord et toi Mehrane ?
Me : C'est les deux.
Moi : D'accord. Aurore, l'année dernière tu avais présenté des…
A : Des exposés.
Moi : Des exposés. Est-ce que tu peux revenir un peu dessus ? Qu'est-ce que tu en as pensé de cette expérience là ?
A : Ben j'ai bien aimé.
Moi : Oui mais encore.
A : Ben c'était bien. J'ai bien aimé de faire apprendre aux autres mes passions et tout ça.
Moi : Ouais.
A : Quand j'ai fait le truc sur les animaux bin, j'ai essayé d'apprendre aux autres ce qu'il y avait… Découvrir tout ce qu'il y avait à découvrir et tout ça.
M : D'accord et qu'est-ce que tu as moins aimé ? Est-ce que tout était bien ? Je me rappelle l'année dernière tu m'as dit quelque chose qu'était pas terrible.
A : Je m'en rappelle plus.
Moi : Tu me disais : *mais ils n'écoutent pas.*
A : Ah oui, oui, oui.
M : T'étais bien un p'tit peu pas très contente parce que t'as une passion, tu voudrais la faire partager et puis il y en a qui n'écoutent pas beaucoup, qui ne sont pas du tout intéressés.
A : Ouais.
Moi : Donc ça je me rappelle, l'année dernière, t'étais un p'tit peu déçue.
A : Ouais et puis y en a, ceux qui habitent en ville, ils ont jamais vu de vaches faire leur veau et tout ça. Quand j'ai montré Milos, y en a ils exagèrent. Ils disent : *ah c'est dégeulasse, j'vais vomir !* Comme Admir, tout ça quoi. Et ça m'a saoulé à la fin.
Ma : Ah mais moi j'exagère pas mais genre j'ai jamais vu de vache. Enfin si dans les champs en passant en voiture mais…
A : T'as jamais vu accoucher une vache…
Ma : Ouais voilà mais même une vache près de moi et tout.
Moi : Ouais, t'en n'as jamais vu de près.
Ma : Ouais voilà. Même mes parents et tout, on n'est pas trop campagne. On est plutôt ville, mer et tout…
Moi : D'accord. Est-ce que vous voyez d'autres choses un p'tit peu à raconter sur ce qu'on avait fait l'année dernière qui vous avez plu ou qui vous avez déplu ?
A : Non en informatique j'avais bien aimé l'année dernière. C'était bien.
Moi : D'accord. Cette année, il y a eu le diaporama qui nous a pris un certain temps sur la musique. Qu'est-ce que vous en avez pensé ?
A : Ben c'était bien mais on n'a pas eu le temps de tout faire.
Ma : C'était bien mais… j'trouvais que de mettre les paroles sur la musique c'était compliqué en fait.
A : Moi ce qui m'a énervé, c'est que en fait, en bas on avait tout bien fait et puis là sur l'ordi ça avait tout détraqué.
Ma : Ah ouais.

Hayri, Admir et Jonathan : 5°

Que pensez-vous de votre scolarité à la SEGPA ?
A : Ben moi, je me sens bien ici.
M : D'accord. Qu'est-ce qui est bien, pourquoi tu te sens bien ?
A : Bin, j'm'attache pas beaucoup avec les élèves et tout mais là, j'suis bien ici au collège. C'est tout.
M : D'accord. Hayri, Jonathan ?
H : Bin, j'suis bien ici parce que… enfin c'est plus facile pour moi, pour le travail et tout et c'est tout.
J : Ben moi, c'est… comment dire… c'est pas qu'c'est pas bien. En fait, c'est plus à mon niveau et des fois j'trouve que c'est un peu difficile mais j'm'en sors. Et c'est tout, je m'sens bien. Ça va.
M : D'accord.
J : Et en plus j'connais tout le monde dans le collège.

Quels sont les moments que vous préférez au collège ?
J : Moi, c'est l'art plastique, le sport et les maths.
M : Donc des cours mais il n'y a pas que des cours au collège. Est-ce que vous préférez les moments de cours, de travail ou de loisirs ?
A : De loisirs.
J : Moi c'est les deux mais plutôt les loisirs.
M : Loisirs, c'est-à-dire.
A : Bin… la récré. J'aime aussi l'histoire/géo, là je suis bon là. Et sport, arts plastiques et l'anglais. Ah non pas l'anglais, le français.
H : Pareil, loisirs et travail.

Parmi tout ce que l'on faisait en 6°, quel était le dispositif que vous préfériez ?
J : Moi j'ai préféré les ceintures et les différents thèmes en informatique et aussi quand on se mettait tous ensemble pour parler, les Conseils. Comme ça on avait tous un truc à dire.
H : Moi c'est le Conseil, les ceintures de comportement et l'informatique.
M : Qu'est-ce qui vous intéressez ou déplaisez dans les Conseils ?
J : J'aimais pas c'est dès que tout le monde gueulait en même temps.
M : Ça vous a appris quoi de faire les Conseils ?
A : De régler des problèmes…
J : Avec la bouche et pas avec les mains.
M : Effectivement. Est-ce que ce que l'on faisait pendant les Conseils, ça vous a servi par la suite ? En 5°, ou quand vous êtes chez vous à la maison ou pas du tout ?
J : Les deux moi.
M : Oui, tu peux donner des exemples ?
J : Dans mon quartier.
M : C'est-à-dire ?

J : Bin, dès que, par exemple, dès qu'il y a des gens qui me cherchent, et ben je laisse parler et au lieu de taper, je réponds.
M : Ok et vous d'autres exemples ? Qu'est-ce que ça vous a appris et en quoi vous l'utilisez ?
A : Ben ça m'a appris que ça sert à rien de se battre, que ça sert à rien de faire des problèmes, ça va t'amener à rien.
M : Hum, hum. D'accord donc tu les résous comment tes problèmes ?
A : En parlant.
M : En parlant. D'accord et avant tu parlais pas forcément ?
A : Non !
H : Pareil.

Qu'est-ce qui est différent entre mon mode de fonctionnement et celui des autres *profs* ? Est-ce qu'il y a des différences ou est-ce pareil ?
J : Ah non, c'est pas du tout pareil.
H : En fait on a toujours les mêmes profs. Enfin, on a toujours Mme Lemagouarou le jeudi et ça saoule un peu quoi.
A : De l'avoir six heures.
M : D'accord mais par rapport à ce que l'on faisait en 6° ensemble et puis dans les autres cours. Jonathan tu disais : *c'est pas du tout pareil*.
J : Ah non, c'est pas du tout pareil parce que avec les autres *profs* ils rigolent un peu moins. Ils sont moins compréhensifs. Enfin avec vous on pouvait rigoler mais il y avait des limites. Et, heu, comment dire. Heu… enfin, j'sais pas, moi je me sentais mieux avec vous qu'avec les autres. Surtout avec ma *prof* principale que j'ai.
M : Ok, ok. Donc ce qui est différent c'est…
J : J'dis pas qu'on rigole et tout mais qu'on travaille en même temps aussi.
M : D'accord. Donc pour toi ce qui est différent ce que avec moi…
J : J'me sens mieux !
M : On pouvait rigoler un petit peu et les autres profs, on rigole moins ?
J : Ouais voilà. Vu que Mme Lemagouarou on l'a beaucoup, c'est que, elle parle trop fort et… elle casse les gens. Et ça, ça me déplait mais j'dis rien car après j'vais avoir des problèmes.
M : Oh non, ça reste entre nous. Je n'irai pas rapporter l'entretien. Et vous deux est-ce qu'il y a des différences entre la façon de travailler de M. Ducrot et les autres enseignants ?
A : Avec vous, on a le droit de rigoler. Avec Bellillo ça va. Panigoni, on fait un peu ce qu'on veut mais pas trop. Avec Lemagouarou, on n'a rien le droit de faire, elle nous gueule direct dessus.
M : D'accord.
A : Dès qu'on fait une connerie, on bouge, elle fait : *Donne-moi ton carnet ou sors ou une heure de colle !* Mais elle le fait jamais. Dès qu'on donne le carnet, elle marque le mot mais dès qu'on dit heure de colle, elle le fait presque jamais. Elle oublie.
H : Par exemple en anglais, tout à l'heure j'avais pas compris quelque chose, elle m'a direct gueulé dessus.
J : En plus avec vous, on apprend en jouant. C'est ce que je faisais avec mon orthophoniste et ça marchait beaucoup mieux. Ça marchait beaucoup mieux parce que moi j'arrive pas,

comment dire… je préfère travailler en jouant que travailler et pas savoir. Et c'est ça que j'ai bien aimé avec vous.
M : D'accord. En mathématiques si on approfondit un petit peu, il y a des moments où on fait tous la même chose et parfois on travaille par ceintures de couleurs. Qu'est-ce que vous préférez comme mode de fonctionnement ?
J : Les ceintures.
A : Les ceintures.
H : Les ceintures. Des fois quand on fait tous en même temps, des fois on peut pas écouter parce qu'ils parlent moi j'suis obligé de parler.
A : Avec les ceintures, on est plus sérieux.
J : Non moi j'préfère pas que où il y a les feuilles, moi je préfère dès qu'on est tous ensemble. Parce qu'avec les feuilles, il y a, comment dire, d'accord il y a des autres gens qui font mais y a pas le *prof* pour expliquer pour tout le monde en même temps et on comprend mieux et tout ça.
H : Mais avec les ceintures de couleurs, t'as de bonnes notes.
J : Oui mais même et alors ?
M : D'accord mais tu peux avoir d'autres élèves qui peuvent t'aider dans les ceintures.
J : Oui mais ils expliquent pas par exemple comme le prof.
M : D'accord, toi tu préfères quand c'est le *prof* qui explique ?
J : Ouais.
M : D'accord. Il y en a d'autres qui préfèrent au contraire que ce soit un élève qui explique parce que au moins il comprend mieux.
J : Ah non, moi je comprends presque pas.
M : D'accord, ça dépend qui t'explique ?
J : Hum. Ouais voilà.

Est-ce une bonne façon d'apprendre avec les fiches de couleurs ?
H : C'est mieux les couleurs. Au moins vous donnez des fiches et comme ça les fiches, ça nous fait des révisions et comme ça après quand vous donnez un brevet on a une bonne note.
M : D'accord et toi Admir ?
A : Moi je préfère quand on travaille tous ensemble et avec les ceintures.
J : Moi les deux. Moi c'est les deux. Mais un peu plus dès qu'on travaille tous ensemble.

Cette pédagogie a-t-elle modifié votre façon d'apprendre ou votre envie d'apprendre ?
J : Enfin moi puisqu'avant j'arrivais pas à me servir des logiciels, sur un ordinateur, maintenant j'arrive à me servir des logiciels, je vais à la bibliothèque et sur les ordinateurs, tout ça. Et ça, ça m'a beaucoup aidé. Avec les métiers, c'est mieux parce qu'à la maison on peut aider nos parents. Avant je le faisais presque pas. Puis ma mère elle me traite comme un bébé donc je laisse tout faire. Mais bon ma mère me demande de descendre la poubelle, je la descends. Je fais le ménage et tout ça mais bon… Après je dis non, des fois.
M : D'accord. Et est-ce que ça a changé quelque chose pour vous, le fait d'avoir depuis la 6° un mode de fonctionnement peut-être un petit peu nouveau avec les ceintures de comportement, les ceintures en maths, les Conseils. Est-ce que ça a changé quelque chose ?
A : Ouais.

H : L'année dernière comme on faisait trop de ceintures de couleurs, j'avais une bonne moyenne en maths. Là vu que l'on fait un travail tous ensemble, ma moyenne elle a baissé.
J : C'est normal puisque tu parles en même temps.
A : Tout le monde parle.
J : Ah non moi j'ai pas parlé.
M : Et pour toi Admir, est-ce que ça a changé quelque chose ?
A : Ouais. Avant sur les ordinateurs j'étais perdu et là on m'aide un peu mieux.
M : D'accord.

Est-ce que vous pensez avoir plus envie d'apprendre depuis que vous êtes à la SEGPA ou c'était mieux à l'école primaire ? Si on compare l'école primaire avec la SEGPA et ce mode de fonctionnement.
J : Ben moi la primaire, en fait c'était différent que des « normals ». Parce qu'on me donnait plus de fiches à faire et je les faisais dans la journée. En fait, on me donnait des fiches, au moins une dizaine ou une vingtaine, et je devais les faire dans la journée. Et dès que j'avais terminé, je pouvais faire des jeux. Heu, comme des jeux de société et tout ça. Enfin moi, ça m'aidait puisqu'il y a avait déjà quelqu'un qui m'aidait en même temps.
M : D'accord.
J : Ça m'arrangeait comme ça. Dès que j'pouvais bouger un peu plus, je faisais au moins une pause de 5 minutes ou 10, je faisais des jeux, après je recommençais le travail. Mais à la SEGPA, c'est mieux parce que, en général je serais perdu. Je m'serais perdu et ça serait trop difficile pour moi.
M : je répète ma question. Est-ce que vous avez plus envie d'apprendre qu'avant ou pas du tout ?
J : Ben un peu moins maintenant.
M : Et vous deux ?
J : Moi ça dépend des profs. Dès que ceux que j'aime pas, j'travaille pas beaucoup.
M : D'accord. Peu importe ce que l'on fera comme dispositif, des fiches de couleurs ou pas, si c'est un prof…
J : Si j'l'aime pas, je travaillerai pas.
M : D'accord.
A : Moi j'fais des efforts avec tous les *profs* mais avec Mme Lemagouarou, non !
J : Mme Lemagouarou, on peut plus la supporter !
H : Pareil.
J : C'est le bruit qui me dérange en fait.

Cette envie d'apprendre continue-t-elle chez vous, à la maison ?
J : Non. Quand j'arrive à l'école je travaille. Dès que j'suis plus à l'école, même ma mère elle m'engueule mais dès que j'suis plus à l'école, enfin je regarde vite fait dans mon cahier mais après je laisse.
M : D'accord. Tu ne travailles pas plus qu'avant à la maison.
J : Non.
M : D'accord.

J : C'est dès que j'en ai envie en fait de faire des fiches, ben je les fais. Quand j'ai envie d'apprendre, j'apprends, voilà.
M : D'accord. Admir, toi tu disais ?
A : Ben moi j'rentre, c'est vrai, j'me repose et puis ensuite j'vais regarder j'ai quoi. Et si j'en ai beaucoup et ben j'fais la moitié.
M : D'accord mais tu as toujours fonctionné comme ça ou c'est nouveau ?
A : Avant non mais maintenant oui.
M : D'accord et toi Hayri ?
H : Moi quand j'rentre chez moi, bin… j'fais mes devoirs, après j'mange et après je joue un peu à la console une heure. Et après j'dors.
M : D'accord donc le soir, tu passes pas trop de temps. Si t'as pas envie de travailler, tu ne le fais pas spécialement.
H : Si, des fois.
M : Des fois… Des fois car tu le fais toi-même ou parce qu'on t'oblige.
H : C'est ma mère.
J : Parce que avant, je faisais pas ça. Je faisais tout le temps mes devoirs et maintenant… voilà.

D'autres choses à rajouter par rapport à ce que l'on faisait l'année dernière ?
A : C'était mieux l'année dernière.
M : Qu'est-ce qui était mieux et pourquoi ?
A : Parce qu'on pouvait organiser avec vous n'importe quoi, enfin des fêtes et tout. Et là on vous a qu'une heure, on peut pas faire tout en même temps.
M : D'accord.
J : Avec Mme Lemagouarou, on organise rien du tout. Elle veut rien faire. Même dès qu'on faisait des boums à la fin de l'année, elle veut jamais le faire. Dès que par exemple, il y a un anniversaire, c'est même pas 15 minutes et après on part. Et ça c'est pas bien parce que avec vous on avait continué tout ça l'année dernière et là, ben on peut pas.
M : D'accord. Je vous ai donc donné de mauvaises habitudes…
J : Non, c'était une bonne habitude. Au moins, on travaillait bien mais, comment dire, c'était pas tout l'temps, tout l'temps, tout l'temps, tout l'temps travailler, travailler, travailler ! Même rattraper le retard et tout ça. Parce que même avec Lemagouarou, on devait rattraper des jours et l'année dernière, on l'avait jamais fait.
M : D'accord. Donc entre les deux années, si on te demandait ben : *quelle année tu as préféré, la 6° ou la 5° ? Tu préfères quoi ?*
J : La 6°.
A : La 6°.
H : La 5°.
J : C'est pas que j'veux pas travailler mais voilà. J'préfère juste l'année dernière.
M : D'accord. J'ai bien compris. Toi c'est plus en termes de relation avec un enseignant. Si ça se passe bien, tu vas travailler. Cette année t'accroches un petit peu avec Mme Lemagouarou donc t'as pas trop envie de bosser.

J : Non et j'aime pas toute la journée avec les mêmes profs. C'est énervant et 6 heures avec la même prof. Si le matin on s'entend pas, elle remet ça dans la journée. Si t'as pris un mot, elle va se servir de ça pour nous casser. Et ça j'aime pas du tout.
M : L'année dernière, j'ai souvenir que parfois je vous avais toute une journée.
J : Oui mais cette année ça m'a un peu saoulé. Comme la primaire, un peu.
M : D'accord vous verrez bien l'année prochaine avec qui vous serez.
J : Ah oui, je voulais juste remettre un truc. C'est par exemple, dès que notre portable ça sonne et il dise, le collège, c'est interdit de le sortir. Et ben les professeurs ils le sortent. Ben si on nous interdit de sortir notre portable, ça doit être pareil pour vous.
M : Normalement oui.
J : Ben Mme Lemagouarou elle est tout le temps dessus. Ça sonne, elle répond. Des fois, on entend dans la classe buzzzz, des fois ça fait une musique. Ça par contre c'est injuste.
M : Moi j'ai un portable et une ou deux fois j'ai oublié de le couper.
J : Non mais une ou deux fois ça c'est rien. Même tout à l'heure, on a dit : *Mme Lemagouarou votre téléphone il sonne*. Et un autre jeune de la classe a dit : *C'est interdit les portables*. Elle a dit : *ouais mais vous, vous êtes des élèves et nous des professeurs*. Ça par contre, c'est pas bien.
M : Les professeurs c'est un peu comme les élèves, ils ne font pas toujours ce qu'on leur demande. D'autres choses à rajouter ?
A : On n'apprend jamais rien avec la Lemagouarou.
M : Est-ce que tu apprends un peu plus avec moi ?
A : Ah oui même si j'sais pas faire, j'entends et j'apprends.
M : D'accord.
J : On apprend plus avec les autres *profs* que avec elle. Parce qu'elle nous donne des fiches, des fiches et puis après notre cerveau il s'embrouille et puis plus rien. 5 fiches d'un coup. Elle explique rien du tout. Elle fait : tenez, ça, ça et ça et puis au revoir. Après elle nous donne des leçons à apprendre…
A : Elle recule d'un jour…
J : Elle nous donne des leçons à apprendre, ça fait même pas 15 minutes dessus et nous donne direct des leçons.
H : Après c'est normal qu'on n'a pas de bonnes notes avec elle.
M : D'accord.

Ana et Witney : 4°

Que penses-tu de ta scolarité à la SEGPA ?
W : C'est bien.
A : C'est bien, c'est super bien. On a des classes spécialisées pour notre comportement, pour nous, pour qu'on puisse s'en sortir. Et puis franchement, moi j'aime bien. Pour moi c'est le meilleur collège même si je n'ai pas fait les autres collèges.
Les *profs* sont bien, M. Deruaz c'est un bon directeur. Ici j'ai bien progressé, j'aime bien le collège. Perso, il n'y a rien à dire, moi j'aime bien. Tout simplement.

W : J’aime bien aussi, c’est bien.

Quels sont les moments que tu privilégies au collège ? Pourquoi ?
A : J’aime bien l’anglais, l’art plastique, le sport. Je déteste les maths. Sinon, j’aime toutes les autres matières sauf les maths.
W : Moi j’aime bien les maths, le français, l’histoire/géo et l’anglais. Et quand on finit à 2h1/2.

Quels sont les différents dispositifs que l’on avait en 6° ?
A : On avait le Conseil de classe (je critique, je félicite, je propose).
W : La boîte où on mettait l’argent pour faire les sorties.
A : On avait des couleurs de ceintures de comportement, pour les maths. Moi j’ai fait un livre, il est chez moi.
W : Moi j’ai commencé un poème avec Juliana.

Lesquels préférais-tu ?
A : Plusieurs. Géométrie (faire les cours). En informatique, les recherches libres ; les trucs pour critiquer, les ceintures. En sachant que je n'aime pas les maths, j'aimais bien tout ce que l'on faisait dans l'ensemble sauf la géométrie qui n'était pas trop mon truc mais sinon, les critiques, je propose, je félicite j'aimais bien. Les séances libres que l'on avait en informatique, j'aimais bien ça aussi. J'aimais bien les exposés. Chaque fois que l'on réussissait un brevet en maths on pouvait changer de couleur. Plus on réussissait, plus on allait plus haut dans la couleur. Donc j'aimais bien sauf la géométrie.

Est-ce que les autres *profs* fonctionnent de la même façon ?
A : Non, on fait plus de trucs. Mme Lemagouarou, je trouve qu'elle parle trop vite, elle explique un peu mal, enfin on travaille pas trop. Je ne sais pas, Mme Lemagouarou a une façon de voir les choses, je sais pas, moi j'aime pas parce que elle va trop vite,
W : Elle n'explique pas pour nous. C'est dur.
A : Elle pense que devant elle il y a des professionnels. Alors nous on est là, on comprend pas. Elle se met à hurler comme si on était responsable. Enfin moi personnellement, je préfère vous et M. Robert parce que M. Robert il explique un peu mieux aussi. On comprend mieux. Mais avec Mme Lemagouarou, laisser tomber, elle explique vite. Quand on n'y arrive pas et ben : « essayez, vous faites exprès ! » C'est insupportable ! Elle croit qu'on a 19 ans mais nous on n'a pas cet âge-là. Faut qu'elle comprenne aussi.

Préfères-tu ce que vous faites maintenant en 4° ou la façon de travailler qu'on avait en 6° ?
A : La façon de travailler qu'on avait en 6°.
W : Moi les deux.
A : J'aime bien les deux parce qu'en 6° on sortait pas pour faire du sport dehors par exemple. Maintenant on va faire du kayak au lac, enfin des trucs en sport qu'on faisait pas. Moi, j'aimais bien la sixième parce qu'on faisait des choses que maintenant en 4° on fait pas mais en 6° on faisait aussi des choses que là en 4° on fait.

Qu'est-ce qui est différent d'avec les autres profs, entre ma façon de travailler et celle des autres *profs* ?
A : Vous étiez plus avec nous, vous étiez sympathique, plus calme. Quand on n'y arrivez pas, on vous appelait, vous veniez, vous expliquiez au moins cent fois pour que l'on comprenne alors que maintenant ils nous disent vous êtes assez grands pour comprendre.
W : Et puis une fois et pas plus.
A : Une fois ou deux ou trois, après basta, vous êtes assez grands, vous vous débrouillez.

Qu'est-ce que cela t'a apporté de vivre des Conseils, des ceintures de couleur ?
W : Pour les ceintures de couleur, on voyait qu'on pouvait progresser.
A : On voyait qu'on pouvait progresser, qu'on pouvait s'améliorer. Et dans les critiques on voyait aussi si nous on était agaçant avec les autres ou si on ne l'était pas et puis voilà.

Qu'as-tu appris de plus ou de moins avec cette pédagogie ?
A : et W : On a appris quelque chose de plus.
M : Et quoi ?
A : Je sais pas. Les additions, les soustractions, les multiplications.

Cette pédagogie a-t-elle modifié ta façon d'apprendre et ton envie d'apprendre ?
A : Non pas du tout ! Depuis la 6° jusqu'à là, maintenant, moi j'apprends, je continue.
M : Tu as toujours envie d'apprendre.
A : Oui, ah oui !
M : Peu importe à la rigueur l'enseignant que tu as ou la façon de travailler tu as toujours envie d'apprendre ?
A : Oui. Des fois j'essaie d'apprendre avec Mme Lemagouarou mais ça finit tellement par être chiant, désolé du mot, que du coup j'abandonne et donc après avec Tristan, et après avec la classe entière, on prend la calculatrice, on fait n'importe quoi avec, on s'appelle. Voilà.
M : D'accord, donc pour toi si je résume, Ana, tu as toujours envie d'apprendre.
A : Ouais
M : 6°, 5°, 4°, ça n'a pas changé. Par contre Witney, tu disais toi tu as plus envie d'apprendre maintenant qu'avant ?
W : Oui, maintenant je comprends mieux qu'avant. Et avant je ne comprenais pas du tout. Du coup, j'avais pas trop envie d'apprendre et maintenant j'ai plus envie de travailler et puis de progresser.
M : Qu'est-ce qui a fait que maintenant tu comprends mieux qu'avant ? Tu as une raison particulière, tu vois un petit peu pourquoi ?
W : Bin, parce que j'ai progressé, j'ai mieux compris.
A : Peut-être la classe aussi ?
W : Voilà.
A : Parce que où elle était avant dans la classe, avec Nicolas parfois et Olivier et tous les mecs, c'était la seule fille presque.
M : Ça c'était en 5° ?
W : Mouais
M : D'accord

A : Puis en 6°, t'es arrivée en cours d'année aussi.
W : Ouais et puis du coup je ne comprenais pas trop et je ne comprenais presque rien.
A : Et puis elle était très timide. Alors pour demander, heu…
M : C'est vrai ? J'avais pas remarqué. [Rires]
W : J'étais pas timide.
A : Ah si t'étais timide.
M : Ça dépend avec qui ?
A : Au début elle était timide. En 6° elle était hyper timide.
W : Mouais, c'est pas l'image que je garde de Witney en 6°. Elle ne me semblait pas spécialement timide. Quand elle avait quelque chose à dire, elle le disait.
A : Oui mais elle était timide. Quand par exemple quand quelqu'un, je sais pas, heu…
M : Tu veux dire avec les garçons ? Excuse moi je t'ai coupé la parole
A : Non mais c'est bon. On continue.

Cette envie d'apprendre que vous avez, est-ce qu'elle continue un petit peu à la maison ou elle s'arrête aux grilles du collège quand vous les franchissez ?
A : Heu, ben ça s'arrête un peu à la grille du collège.
W : Bin, en fait, quand on n'est en dehors du collège, on ne pense pas trop à ça.
A : Voilà mais quand on est à la maison et qu'on a des devoirs, enfin moi, après je ne sais pas pour Witney, mais moi quand je sors du collège, je ne pense pas trop aux devoirs : *Ah j'ai des devoirs !* Je pense à m'éclater. Puis quand j'arrive chez moi, j'ouvre mon agenda, je vois que j'ai des devoirs, alors là, je commence à travailler. Mais apprendre jusqu'à ce que vraiment j'apprenne. C'est pas je lis, je referme et puis demain j'ai un contrôle. Non. J'apprends, j'apprends, j'écris, je révise avec ma sœur.
M : D'accord et Witney alors, c'est pareil ?
W : Ben l'autre jour, je suis toute la journée en train de me promener et tout ça et puis c'est plutôt vers le soir, je commence à faire mes devoirs et puis à voir, à réviser et tout ça.
M : D'accord, d'accord, pour conclure un petit peu, enfin vous aurez peut-être d'autres choses à dire :

Qu'avez-vous pensé de ma façon de travailler avec les élèves quand on était ensemble en 6° ? Qu'est-ce qui vous en reste comme souvenirs?
A : Heu, c'était bien ! C'était même très bien !
W : Hum.
A : C'était bien.
W : Parce que c'était pas toujours sérieux, on rigolait un peu.
A : Voilà.
W : On travaillait bien.
A : Enfin, dans quelques classes, des profs, nous par exemple, j'sais pas, souvent il rigole, mais après il se remet tout de suite au travail. Vous par exemple, quand on travaillait avec vous, vous pouviez, en même temps que vous nous expliquiez, vous rigoliez un peu, vous nous expliquiez un peu. Bon à part quand il y avait des gens qui faisaient les imbéciles ou vous étiez réveillé du pied gauche. Mais sinon tous les jours quand on vous voyait, ça faisait du bien. On vous aimez beaucoup parce que vous étiez là, vous aviez le sourire. Quand on ne

comprenait pas vous aviez toujours le sourire. Heu et puis même quand vous expliquiez, vous êtes pas là : *Ouais, vous nous criez !* Vous étiez là doucement.
W : Vous êtes un *prof* très sympathique
A : Voilà. Puis vous nous donniez aussi des idées, ou nous aidiez.
M : D'accord
A : j'sais pas, avec vous, je crois, en 6° vous étiez le *prof* que je préférais le plus.
W : Moi aussi. Même si on n'est plus avec vous, c'est pas pareil.
M : Merci, c'est gentil.
A : Non mais si c'est vrai.
M : C'était pas le but des entretiens. Est-ce que vous voyez d'autre chose à rajouter un petit peu ? Sur la classe de 6° quand on était ensemble, sur le collège en général ou sur la façon de travailler ? Je vous laisse la parole si vous voyiez d'autre chose à rajouter.
A : Moi j'ai bien aimé les poissons rouges dans la classe.
W : Ouais, c'était bien.
A : Le mien s'appelait Léon. C'est pas l'année dernière qu'on avait eu des poissons ?
M : Non c'était il y a deux ans. Tu es en quatrième.
A : J'ai cru que c'était l'année dernière.
M : Et oui, le temps passe vite. Effectivement on a eu des poissons, on a fait une sortie au lasergame.
A : Ah oui.
M : On est allé manger une glace en ville. On a fait pas mal de petites choses.
A : En plus ma mère avait glissé au lasergame, t'aurais vu la chute.
M : Effectivement, je m'en souviens.
W : Maintenant on ne fait plus des choses comme ça.
A : Voilà.
M : C'est quelque chose qui vous manque ou…
W : Oui
A : Oui, bien sûr.
M : C'est simplement la sortie ou c'est le fait d'organiser.
A : Non ! Organiser ! Parce qu'on a organisé une tombola pour avoir de l'argent. On a vendu des tombolas. Et ensuite on a dû chercher des récompenses. Moi personnellement, voilà.
M : Tu penses que c'est quelque chose qui te manque. Tu aurais bien aimé continuer.
A : Continuer en quatrième, oui !
M : D'accord, d'accord. Bon on verra ça ensemble si je vous ai en troisième…
W : ce serait trop bien.
A : Normalement oui !

Tristan et Damien : 4°

Que pensez-vous de votre scolarité à la SEGPA ?
T : Moi déjà premièrement, j'ai fait une 6° générale à Thônes. Ensuite je suis arrivé en SEGPA. Donc ma 6° SEGPA, 5° SEGPA et 4° SEGPA, ça m'a fait un peu des révisions de la 6° générale. Et j'ai appris quelques nouveaux trucs et je pense que ça fait plus apprendre en SEGPA qu'en générale où je faisais rien, où j'étais vraiment perdu de chez perdu. Et franchement j'aime bien. Ça me fait évoluer si je peux dire ça comme ça. Donc oui je suis content de la SEGPA.
M : D'accord et toi Damien qu'est-ce que tu en penses ?
D : C'est vrai que j'ai souvent des félicitations, des encouragements donc je pense que j'ai bien progressé à part en maths où ça bloque quand même mais sinon en français, non, j'ai plutôt évolué. Mais c'est toujours les maths qui bloquent. J'ai remarqué depuis la primaire, ça rien changé.

Quels sont les moments que tu privilégies, que tu préfères au collège ? Pourquoi ?
T : L'été, le soleil !
M : Ok et quand il n'y a pas de soleil comme aujourd'hui, qu'est-ce que vous aimez bien au collège ?
T : Les cours de français. L'EPS quand il fait beau. Les cours de français, histoire/géo, maths. Ouais. Je préfère être en classe que dehors.
M : D'accord donc au collège ce que tu préfères c'est les cours ?
T : Ouais.
D : Ben c'est pareil, les cours. Les amis mais pour l'instant ils sont à l'extérieur donc sinon c'est plus les cours.

Est-ce que vous vous souvenez un petit peu de ce que l'on faisait en 6° ?
T : Oui en maths, les ceintures de comportement, les ceintures en maths. En français on avait lu un livre qui s'appelait Ulysse. Et après on faisait des Conseils de classe parce que là on n'en fait plus du tout. Ça c'est terminé. On faisait plein de choses ensemble. En maths, on faisait plein de géométrie, de tout. On avait beaucoup d'heures avec vous donc ça j'aimais bien.
M : D'accord et Damien est-ce que tu te souviens un peu de ce que l'on faisait ensemble en 6° ? Qu'est-ce qui t'en reste, qu'est-ce que tu aimais bien ?
D : Ouais, c'est un peu loin. On faisait des mesures en maths, on faisait un peu tout ce que tu as dit. On faisait l'informatique aussi. En français, on faisait quoi d'autre ? De la conjugaison, tout ce qui était un peu basique en 6°.
T : En gros de la révision de CM2 à peu près.
M : Rappel de toutes les activités : Conseils, ceintures, recherches libres, sorties….

Parmi tout ce que l'on faisait ensemble, quel est le dispositif que vous préfériez ?
D : Le Conseil de classe. C'était bien.

Qu’est-ce que cela vous a apporté de vivre des Conseils de classe ?
D : Quand on était président du Conseil de classe, on apprenait à gérer une classe, les autres, à leur dire stop.
T : À calmer. Je me rappelle, il y avait des soucis avec Essi, il y avait du racisme. Quand il y avait le conseil, et bien ça calmait un peu tout le monde. Donc après, on était à l’aide, tout ça. Il n’y avait plus de critiques, ni de tension. Ça servait à résoudre des problèmes quand il y en avait.

Quelle organisation, par rapport aux enseignants, vous préférez ?
T : Moi, Mme Panigoni, c’est vrai qu’elle est sympa, tout ça. Et les cours, on n’est pas en stress, tout ça. Elle réexplique tout. Et après, vous aussi, franchement, oui vous êtes un *prof* sympa. Quand vous expliquez les règles, enfin les consignes, je les comprends bien. Parce que vous réexpliquez quand on vous demande de réexpliquer ou de nous aider. Franchement, oui, j’aime bien. Parce qu’il y en a d’autres comme M. Bellillo, il vous dit juste de faire ça et voilà et vous le faites. Mme Vittet c’est pareil. Mme Lemagouarou, elle vous explique mais elle parle tellement vite qu’on comprend rien.
M : D’accord.
D : Et elle s’énerve vite.

Qu’est-ce qui est différent des autres *profs* entre ma façon de fonctionner en 6° et les autres façons de fonctionner des *profs* ?
D : Ben déjà, Mme Panigoni, on va dire, elle parle franco, comme vous.
M : Franco, c'est-à-dire quand il y a quelque chose à dire, elle le dit ?
D : Ouais, voilà. S’il y a un problème on le règle tout de suite. Et vous c'est pareil. Voilà, c’était bien cadré. Par exemple le Conseil de classe c’était le vendredi. Avec Mme Panigoni c’est un peu mélangé.

Si je reviens sur le dispositif des ceintures en mathématiques, qu’est-ce que vous pensez de ce mode de fonctionnement ?
D : C’était bien, parce que chacun, comment dire, à son niveau. Chacun peut participer parce que j’en vois dans la classe, ils n’y arrivent pas, ça bloque un peu, on est obligé d’enchaîner. On peut pas rester. Puis là tout le monde était à son côté, on pouvait voir si on avait des difficultés. Que là, il y en a ça bloque, ils arrivent pas à comprendre.
M : Tu dis que certains bloquent et pour vous ?
T : Moi ça va. Ce que je préférais dans les ceintures, comme Damien y disait, chacun travaillait à son rythme, chacun à son niveau. Il y en a qui étaient au niveau blanc, d'autres au bleu, nous au marron. Et on pouvait s'entraider, ceux qui étaient au même niveau pouvaient s'entraider. C'était bien aussi. Et un désavantage c'est qu'on faisait jamais un truc avec l'ensemble de la classe. C'est ça le problème. Sinon bin, c'était bien.
M : C'était donc un défaut. Faire des choses ensemble, en même temps, c'est quelque chose que vous aimez bien quand même.
T : Oui.
M : Même si parfois il y en a qui sont en difficulté et qui ne comprennent pas forcément.

T : Oui, si on leur explique bien, voilà, ils comprennent. Mais c'est vrai qu'il y en a qui, moi par exemple, avec Mme Lemagouarou, il me fallait du temps pour comprendre tout ça et après j'ai compris quoi. Il me fallait beaucoup de temps pour apprendre et tout ça. Il n'y a pas de leçon, elle nous donne directement les exercices.
M : D'accord donc entre les deux modes de fonctionnement, vous aimez bien les deux. Il n'y en a pas un qui a forcément votre préférence ?
T : Non.
D : Non.
M : Est-ce que pour vous c'était une bonne façon d'apprendre, le fait de travailler chacun sur un niveau de ceinture en mathématiques ?
T : Pour moi oui.
D : Ouais

Qu'est-ce que vous pensez avoir appris de plus ou de moins avec cette façon de travailler ?
T : Ben apprendre à travailler individuellement, en autonomie, je veux dire tout seul. Et après notre niveau, savoir où on en est. Après je ne dis pas que c'est une course mais voilà. Je veux dire savoir se concentrer. Moi, c'est vrai, j'étais pas très très concentré, je m'en rappelle.
M : Ce côté autonomie, apprendre à se débrouiller par soi-même, t'as bien aimé ?
T : Ouais.
M : Et toi Damien, tu vois autre chose à rajouter dans cette façon de travailler, dans cette pédagogie ? Qu'est-ce que tu as appris de plus ou de moins avec ce mode de fonctionnement qui remonte à deux ans ?
D : Bin, de toute façon, on n'allait presque tous au même niveau. À part qu'il y en avait qui étaient à la ceinture blanche mais sinon on apprenait tous un peu la même chose. Ouais, l'autonomie.

Cette façon de travailler a-t-elle modifié votre façon d'apprendre sur les classes suivantes ou votre envie d'apprendre ?
T : Bin, moi mon envie, elle était plus en 6°, tout ça, c'est clair. Et là en 4° elle est aussi mais, j'veux dire, comment dire ça ? Les cours avec vous, ils étaient plus intéressants, plus explicatifs, tout ça donc ça m'intéressait plus, oui. Mme Panigoni, tout ça, c'est intéressant aussi, voilà. Elle explique bien et tout. Mais on se dit après, moi je me pose des questions, au niveau après, plus tard, enfin après le collège. Comment on va faire au lycée ? Ça va pas être les mêmes cours, on sera pas en SEGPA. Au lycée, SEGPA, quoi il y en aura pas. Ça sera directement au lycée avec toutes les classes, tout ça. Donc je m'inquiète un peu pour ça et voilà mais sinon, ouais, sinon, je sais pas.
M : D'accord. Est-ce que toi Damien, le fait d'avoir vécu ces dispositifs un petit peu en 6°, Conseils, ceintures, ça a modifié justement ton envie d'apprendre par rapport aux classes précédentes ou est-ce que c'est pareil, tu as l'impression que ça n'a rien changé du tout ?
D : Heu, ben non, j'ai toujours eu envie d'apprendre.
M : D'accord.
D : Si un peu plus en 6°, d'apprendre. Si parce qu'en primaire j'apprenais, j'aimais bien mais c'était moins que. Si ça a changé un peu. J'ai plus envie d'apprendre qu'en primaire.

M : D’accord.

Est-ce que cette envie d’apprendre se poursuit chez vous ?
T : Il y avait des sites qu’on nous donnait et moi j’allais travailler dessus, ouais. C’est vrai que je travaillais dessus.
M : Donc à la maison tu continuais à travailler ?
T : À travailler, ouais. Je faisais mes devoirs, voilà. Ce qui est tout à fait normal. À part aller sur l’ordinateur, les sites qu’on nous donnait sinon non.
M : D’accord. Et Damien cette envie d’apprendre que tu as au collège se poursuit également à la maison ou s’arrête au portail du collège ?
D : Ben ouais à part les devoirs comme disait Tristan, j’apprends, j’essaye de comprendre l’exercice qu’on a en devoir mais sinon aller sur des sites de mathématiques, de français, non c’est pas. Je m’arrête voilà quand je sors du collège. Après mes devoirs, si, j’essaie un peu d’apprendre, de chercher mais voilà. J’fais pas l’exercice en plus.
M : D’accord. Il y a eu des moments où c’était vous qui cherchiez ce que vous aviez envie d’apprendre comme les recherches libres en SVT ou en informatique par exemple.
T : Oui je m’en rappelle.
M : Est-ce que c’est quelque chose que vous avez poursuivi les autres années en 5° et 4°, c'est-à-dire de choisir ce que vous avez envie d’apprendre ?
T : Non.
D : Non, pas tellement. C’est les *profs* qui nous disaient.
M : Ok. Est-ce que c’est quelque chose qui vous manque ou ça vous manque pas du tout ?
T : Si ça nous manque. En fait, pour moi ça me manque.
D : Si. Là par contre en géographie, on est en train de faire un exposé.
T : Oui mais c’est pas nous qui avons choisi. C’est au niveau de la difficulté pour les élèves. Par exemple Judicaël et Florin ont le Brésil donc un truc facile et moi je suis avec Witney et on a un truc difficile comme la Chine, le Japon.
M : Est-ce que ça vous donne plus envie d’apprendre quand c’est vous qui choisissez ou quand c’est l’enseignant ?
T : Non, plus quand c’est moi qui choisis, je préfère, ouais. Quand c’est moi qui choisis, comme ça me donne plus envie de chercher, plus envie de marquer toute chose que je ne sais pas du tout.
D : Ben moi c’est le contraire. J’apprends en vrai quand les *profs* ils… Comme là je suis sur le Bangladesh. Ben les choses que je savais pas tellement donc ouais j’apprends. Je préfère.
M : Et toi tout seul, t’aurais jamais choisi ce pays là, par exemple ?
D : Non, j’aurais pas choisi tellement ce machin. J’aurais choisi un autre pays. Donc moi j’apprends plus que si on faisait un expo que... Là je connais un peu déjà ce que je vais faire. Si je n’connaissais pas, j’apprends pas tellement. Je préfère quand c’est les *profs* qui donnent l’expo.
M : D’accord. T’as plus l’impression de retenir quand c’est l’enseignant qui dit : Ben voilà tu fais ce travail de recherche. Ou t’as plus l’impression de retenir l’information quand c’est toi qui fais une recherche sur un thème que tu as choisi ?
D : Heu, j’retiens plus quand c’est le *prof* qui me donne le pays. En plus ça me dérange pas la géographie, j’aime bien. J’apprends.

M : Et toi Tristan, tu as une idée ? Tu retiens plus quand c'est toi qui choisis le thème de travail ou quand c'est l'enseignant qui t'impose, un petit peu, un thème de travail ?
T : Ça dépend quel thème. Ouais en conjugaison, j'adore la conjugaison donc c'est vrai que je retiens super bien tout seul, je m'intéresse. Ouais, j'sais pas. Je préfère quand c'est les *profs* qui donnent les trucs.
M : Ok. Est-ce que vous voyez d'autres choses, d'autres souvenirs qui vous reviennent de la 6° que vous aimeriez un petit peu dire ? Sur ce qui était bien, sur ce qui était pas bien ?
T : Sur ce qui était pas bien, c'est que il y avait beaucoup de racisme et beaucoup de mésentente. Il y avait beaucoup de disputes. Et voilà. Et il y avait de mauvais comportements. J'avoue que j'étais un peu dedans. J'ai bien aimé au début, mais là je suis en train d'y repenser c'est quand on a fait les groupes, c'était pour les idées parce que quand on faisait les groupes avec qui on veut se mettre et tout ça, on décidait nous, c'était pas très très bien. Après ça faisait des groupes mal, des groupes bien et tout ça. J'ai pas aimé ça, je viens d'y réfléchir. Ce que j'aimais bien, bin, c'est que on travaillait avec vous et là en 4° on ne travaille plus avec vous. Et, je ne sais pas comment dire ça… J'apprenais plus avec vous, j'avais plus envie d'apprendre avec vous que avec les autres profs.
M : Est-ce que c'est le fait d'être avec moi ou est-ce que c'est le fait que t'arrivais au collège, tu étais tout nouveau et t'avais envie d'apprendre.
T : Non, déjà parce que vous me manquez et dans la classe il y a plein d'élèves qui parlent de vous et qui disent : ah M. Ducrot c'est un professeur excellent et tout ça. Et il nous manque on aimerait bien retourner en classe avec lui.
M : Merci, c'est gentil.
T : Franchement, ouais, j'aimerais bien retourner en classe avec vous. Vous expliquez super bien les consignes, tout ça, tout ce qui faut.
D : Puis vous rentrez dans le détail quand vous expliquez. C'est pas comme Mme Panigoni. Vous rentrez dans le détail. Mme Lemagouarou, c'est vrai.
T : Elle va vite.
D : Vous, vous rentrez dans les détails et c'est intéressant.

Anthony, Arnaud B., Arnaud D. et Moïse : 3°

Qu'avez-vous pensé des différents dispositifs comme les ceintures de couleur, le « Quoi de neuf ? », les Conseils, les métiers ?
Moïse : C'était bien.
An : C'était bien comme ça, au début, on passait un test pour voir où on était, à quel niveau de ceinture et après on commençait. Certains attaquaient la ceinture blanche, la jaune ou la orange. Ça dépendait du niveau des gens. Comme ça, on attaquait tous la ceinture différente.
Moi : Mais sur les années suivantes, vous n'avez pas eu la même organisation. Avec les autres *profs* vous faisiez tous la même chose au même moment.

Préfères-tu cette façon de travailler ou une pédagogie plus classique ?
An : Non, non en 6° c'était mieux.

Moi : Et toi Arnaud ?
Ar B. : Je préfère faire comme les autres.

Qu'est-ce que cela vous a apporté, le fait de travailler d'une façon différente de ce que vous faites en 3° ?
Ar D. : Ce qui était bien c'est que chacun était à son niveau. Chacun connaissait le niveau de l'autre et puis fasse un petit peu confiance.

Est-ce une bonne façon d'apprendre pour toi ?
An et Ar D. : C'est une bonne façon de travailler.
An : On pouvait s'aider. Pour moi c'était bien.

Qu'as-tu appris de plus ou de moins avec cette pédagogie, avec cette façon de faire ?
Ar D. : Avec les ceintures ça nous a permis de progresser un petit peu plus. C'est ça l'avantage.

Cette pédagogie a-t-elle modifié ta façon d'apprendre et ton envie d'apprendre ?
An : Oui ça nous a donné envie ce qu'on veut apprendre. Ça m'a aidé beaucoup.

Penses-tu avoir plus envie d'apprendre qu'autrefois ?
An : Moi ça m'a donné plus envie de travailler avec les ceintures.
Ar D. : Moi c'est pareil.

Cette pédagogie vous a-t-elle aidé dans votre scolarité ?
An : Oui

Qu'est-ce qui vous reste de la 6° à part les ceintures de couleur en mathématiques ?
Moïse : Le « Quoi de neuf ? »
Moi : Le « Quoi de neuf ? », bien et qu'est-ce que ça t'a apporté ?
Moïse : On pouvait tous parler ensemble. Dire ce qui n'allait pas. Les métiers.
An : Le Conseil.
Ar D. : Je n'avais rien à dire.
An : On pouvait donner notre avis, des idées. On a organisé des punitions.
Moi : Pour certains oui. Ça servait à résoudre des problèmes. Qu'est-ce qu'on a organisé d'autre ensemble ?
Moïse : Les métiers.
An : On est allé au parc des Glaisins. On avait amené chacun des fleurs pour du jardinage.
Ar D. : On avait fait de la techno aussi.
Moi : Qu'est-ce qu'on avait fait ?
Ar D. : Avec un ordinateur, on avait fait un dessin avec Paint.

Quels sont les différents moments que tu privilégies au collège ? Quelles sont les années que vous avez préférées ?
An : La 6°

Ar D. La 6° et la 3°.
Moïse : Moi pareil.
Moi : Qu'est-ce qui était bien en 6° ou en 3° ? Pourquoi vous gardez un souvenir de la 6° comme étant une bonne année ?
Ar D. : On faisait des jeux.
Moïse : C'était assez libre, c'était bien. Quand on avait fini un travail, on pouvait faire des jeux, des trucs comme ça.
An : On pouvait aller sur l'ordinateur.
Ar D. : Quand on n'avait une envie de travailler, ben on prenait une fiche de maths et voilà.
Moi : Et toi Arnaud D. tu dis la 3°, pourquoi ?
Ar D. : Ben pour gagner de l'argent. Je fais des stages et puis aussi des mini stages à Bonneville.
Moi : Vous voyez d'autres choses à rajouter sur ce que l'on faisait en 6° ?
An : Aussi en 6°, on avait démonté un ordinateur. On n'avait pas pu le reconstruire. Du coup on a un peu laissé tomber.

TABLE DES MATIERES

AVANT PROPOS **8**

LES DEBUTS DANS LE METIER 8
LES LEÇONS DE L'EXPERIENCE 12
L'ECLAIRAGE THEORIQUE SUR L'EXPERIENCE AVEC LES ETUDES UNIVERSITAIRES 17
L'EMERGENCE D'UN PROJET DE THESE 20

INTRODUCTION **22**

DE L'EMERGENCE D'UNE RECHERCHE SUR LE TERRAIN A SA PROBLEMATISATION 22
ORGANISATION DE LA THESE 27

PREMIERE PARTIE : ENTRE AUTOGESTION ET AUTODIDAXIE DANS LA CLASSE **31**

1.1 MON EXPERIENCE 32
1.1.1 L'autodidaxie dans mon histoire de vie *32*
1.1.2 Y a-t-il un regain d'intérêt autour de l'autodidaxie ? *37*
1.1.3 Autodidaxie ou autoformation ? *41*
1.1.4 La fonction de l'autodidaxie en milieu formel *45*
1.1.5 Autodidaxie - autogestion : quelles relations ? *48*
1.1.6 La société du savoir *52*
1.1.7 Les études comparatives *54*
1.1.8 Crise de l'institution scolaire *57*
1.1.9 Les enfants des temps présents. *67*
1.2 VOYAGE AU CŒUR DES SEGPA 72
1.2.1 Petite histoire des SEGPA *75*
1.2.2 La SEGPA du collège Evire *79*
1.2.3 Radiographie de l'échec scolaire *88*
1.2.4 Quelle pédagogie pour des élèves de SEGPA ? *96*
1.3 CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE 105

DEUXIEME PARTIE : LE CADRE CONCEPTUEL **107**

2.1 LES COURANTS DE L'AUTOGESTION PEDAGOGIQUE 108
2.1.1 Introduction *108*
2.2.2 L'éthique autogestionnaire *110*
2.2.3 Approche historique de l'autogestion pédagogique *111*
De Freinet à la pédagogie institutionnelle 111
L'orientation autogestionnaire 118
2.2.4 Le concept d'autogestion pédagogique *120*
2.2 LES COURANTS DE L'AUTODIDAXIE 124
2.2.1 Introduction *124*
2.2.2 Paysage de l'autodidaxie : quelques points de repère *124*
Aux origines 124
XVIIIe siècle : Condorcet et l'art de s'instruire par soi-même 126
XIXe siècle : L'utopie ouvrière 130
XXe siècle : L'essor 133
Les recherches actuelles sur l'autodidaxie 136

L'autodidaxie à travers les textes officiels de la classe 138
2.2.3 Les principales formes d'autodidaxie 140
L'autodidaxie réparatrice ou compensatrice 141
L'autodidaxie émancipatrice 141
L'autodidaxie éducative 141
2.2.4 Les conceptions de l'autodidaxie 144
2.2.5 Les représentations de l'autodidacte 148
2.3 CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE 156

TROISIEME PARTIE : EXPERIMENTATIONS DANS LA CLASSE 159

3.1 INTRODUCTION 160
3.2 QUELS PREREQUIS ET DISPOSITIONS A L'AUTODIDAXIE ? 162
3.3 PRATIQUES D'AUTOGESTION EN SEGPA 167
3.3.1 Les dispositifs autogestionnaires 168
Le Conseil 168
Les ceintures de compétences en mathématiques 176
Le « Quoi de neuf ? » 186
Les métiers 191
Les ceintures de comportement 193
3.3.2 Autres dispositifs expérimentés 194
En mathématiques 195
En informatique 197
En SVT 204
L'aide spécifique 213
L'accompagnement éducatif 216
Projets de recherche libres 220
Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs 221
3.4 QUELLE AUTODIDAXIE PAR L'AUTOGESTION PEDAGOGIQUE EN SEGPA ? 228
3.4.1 La dimension individuelle 231
Peut-on apprendre seul et tout apprendre seul ? 231
Apprendre, une histoire personnelle 234
Paroles d'apprenants 236
L'autonomie de l'apprenant 240
Tout est question d'épistémophilie 243
De l'élève à l'apprenant 243
Les réfractaires 244
3.4.2 La dimension sociale 247
L'accompagnement à l'autodidaxie 247
L'enseignant équilibriste 247
La relation pédagogique 257
La dimension affective 259
Le groupe 262
La coévaluation 264
Les intervenants extérieurs 266
3.4.3 La dimension environnementale 267
Le rôle de l'environnement dans les démarches autodidactiques 267
Le point de vue institutionnel 270
Les TICE : quelle aide à l'autodidaxie ? 271
Les dispositifs d'accompagnement : un espace-temps pour apprendre 276
3.5 CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE : ELARGISSEMENT DU CADRE THEORIQUE 277

QUATRIEME PARTIE : DEVELOPPEMENTS ENVISAGEABLES ET INTERROGATIONS 286

4.1 INTRODUCTION 287
4.2 L'AUTODIDAXIE, UN RAPPORT PASSIONNE AU SAVOIR 288
4.3 LA PLACE DE L'AUTODIDAXIE DANS LA VIE QUOTIDIENNE : DEVENIR APPRENANT PERMANENT 295
4.4 L'AUTODIDAXIE SOURCE D'ACCOMPLISSEMENT PERSONNEL 297
4.5 LA DEMARCHE AUTODIDACTIQUE : L'ART D'APPRENDRE PAR SOI-MEME 298
4.6 L'AUTODIDAXIE A L'ERE NUMERIQUE 299
4.7 PERSPECTIVES : DE L'HOMME INACHEVE A L'HOMME TOTAL 301
4.8 CONCLUSION FINALE 305

TABLE DES SIGLES 309

BIBLIOGRAPHIE 312

ANNEXES 331

ANNEXE 1 : RESULTATS DES EVALUATIONS NATIONALES 6° - COLLEGE EVIRE 332
ANNEXE 2 : EXEMPLE D'UN PLAN DE TRAVAIL 333
ANNEXE 3 : LES CEINTURES DE COULEUR EN MATHEMATIQUES 334
ANNEXE 4 : LES CEINTURES DE COMPORTEMENT 335
ANNEXE 5 : DESCRIPTION D'UN DISPOSITIF EN MATHEMATIQUES 336
ANNEXE 6A : REPONSES DE TOUS LES ELEVES AU QUESTIONNAIRE 359
ANNEXE 6B : REPONSES DES ELEVES QUI REUSSISSENT AU QUESTIONNAIRE 360
ANNEXE 7 : BILAN DE SAVOIR OU DE L'APPRENDRE 385
ANNEXE 8 : GUIDE D'ENTRETIEN : RAPPORT AU SAVOIR 395
ANNEXE 9 : ENTRETIENS 396

TABLE DES MATIERES 425