

LIoux GHISLAINE
MÉMOIRE CAAPSAIS
OPTION D

PENSER, RÉFLÉCHIR
À L'HÔPITAL DE JOUR :
QU'EST-CE QUE C'EST L'ÉCOLE,
À QUOI CA SERT ?

INTRODUCTION	4
<hr/>	
APPROCHE THÉORIQUE	6
<hr/>	
LES PARADOXES DE L'ECOLE	6
SCOLARISATION	6
TRADITIONNELLEMENT, L'INSTRUCTION EST PRIVILÉGIÉE SUR L'ÉDUCATION	7
SOCIALISATION	8
LE CURRICULUM CACHÉ	9
DES EFFETS SUR LE COMPORTEMENT DES ECOLIERS	10
DES STRATÉGIES, DES CONDUITES	10
DES CONDUITES SIMILAIRES CHEZ LES ENFANTS PERTURBÉS PSYCHOLOGIQUEMENT	10
LA DOUBLE CONTRAINTE	11
ROLE DU MAITRE D	12
MÉTHODOLOGIE	13
<hr/>	
L'INTERACTION, UNE DYNAMIQUE DE CLASSE	13
MOBILISER LES CAPACITÉS RELATIONNELLES / PENSER EN COMMUNAUTÉ	13
FAVORISER LA PAROLE	15
LES ATELIERS DE PHILOSOPHIE	15
AUTOUR DU THEME QU'EST-CE QUE L'ECOLE, A QUOI CA SERT?	16
DES ENFANTS ACTEURS DANS L'ÉLABORATION DU MÉTIER D'ÉLÈVE	16
UN TEMPS DE RÉUNION EN CLASSE	16
UNE DYNAMIQUE AXÉE SUR UNE RÉALITÉ PRÉSENTE ET ACTIVE	16
ÊTRE ÉLÈVE	16
LE RAPPORT AU SAVOIR	17
OSER LA PAROLE C'EST OSER ÊTRE, S'ESSAYER À ÊTRE	17
ROLE DU MAITRE D	17
FONCTION CONTENANTE ET INTÉGRATIVE	18
MISE EN PLACE DU CADRE	19
RÔLE DE L'ENSEIGNANT	19

CADRE TEMPOREL	19
OBJECTIVATION DE LA SITUATION PÉDAGOGIQUE	20
<u>CHAMP PRATIQUE</u>	20
PRESENTATION DU LIEU ET DU CADRE DE LA PRATIQUE	20
PRÉSENTATION DE L'ÉTABLISSEMENT	20
ORGANISATION GÉNÉRALE	21
L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT	21
LES ÉLÈVES PARTICIPANTS À L'EXPÉRIMENTATION	22
EVALUATION INITIALE	24
MISE EN PLACE DE L'EXPERIMENTATION	24
PREMIÈRE SÉQUENCE D'ATELIER DE PHILOSOPHIE	26
DEUXIÈME SÉQUENCE	28
TROISIÈME SÉQUENCE	29
QUATRIÈME SÉQUENCE	30
AU FIL DES SEQUENCES	32
ANALYSE ET BILAN DE L'ENSEMBLE DE L'EXPERIMENTATION	33
LIMITES DE L'EXPÉRIMENTATION	34
CE QUI A ÉTÉ OPÉRANT	34
<u>CONCLUSION</u>	36
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	37
<u>ANNEXES</u>	38

INTRODUCTION

J'ai enseigné pour la grande majorité de ma carrière, dans des ZEP parisiennes, et les problèmes rencontrés par ces élèves imposaient, chaque rentrée, une action visant la socialisation, l'élaboration d'une culture commune et partagée, accordant les besoins individuels à la norme scolaire. Ainsi, durant les dernières années qui ont précédé mon choix vers l'enseignement spécialisé, je me suis lancée avec mes élèves, dans la pratique des ateliers de philosophie dont j'avais appris l'existence à travers ma participation à des groupes Balint. Il m'avait semblé que leur mise en route avait beaucoup apporté aux enfants, tant du point de vue de leur difficultés cognitives, que de leur difficultés relationnelles.

Cette année, en hôpital de jour, je n'ai pas géré une classe entière mais de petits groupes d'enfants ce qui m'a permis d'emblée de constater combien, être élève pour eux est douloureux, en particulier pour ceux qui ont quitté l'école ordinaire.

A partir de là on peut se demander quels sont ces difficultés ? à quoi doivent-ils faire face ? Comment l'école peut prendre sens pour ces enfants en hôpital de jour, qui présentent une pathologie telle qu'elle les envahit au plus profond d'eux. Cette école vécue pour certains comme un cinglant échec intellectuel et humain, cette école dont les règles de vie collectives leur semblent intolérables mais qui n'empêche pas leur désir de conformité, leur désir de retrouver la norme de l'école. Enfin, quelle place peut prendre cette école au sein de l'institution où le rôle des adultes qui y travaillent, n'est pas toujours distribué clairement ou rarement de façon explicite.

Selon les Instructions officielles, la scolarisation est un objectif prioritaire. Cette priorité apparaît particulièrement dans les textes qui concernent la maternelle : "l'école est le lieu de la première éducation en dehors de la famille et constitue une médiation entre le monde de l'enfance et celui de l'adulte. /.../ Scolariser consiste à donner à l'enfant le sentiment que l'école, dont la maternelle est faite pour apprendre, qu'elle a ses exigences, qu'elle réserve des satisfactions des joies. /.../ Elle répond au désir qu'il a de devenir grand."

Les expériences de vie et l'histoire relationnelle des enfants influent sur la construction de leur personnalité et en classe spécialisée ils doivent reconsidérer leur identité d'élève. Il importe de trouver une moyen de l'aider à élaborer cette question et celle de sa représentation du sens de sa présence en classe et des apprentissages.

C'est par les ateliers de philosophie autour de la question de l'école que je pense tenter de rendre les enfants acteurs dans l'élaboration de leur représentation du métier d'élève.

Dans une première partie, je m'attacherai à mettre en évidence que l'école a tendance à considérer comme préexistant ce désir chez l'élève et que de ce fait , les contraintes qu'elle impose pour répondre aux impératifs qui sont les siens, engendrent une confusion, particulièrement chez les enfants perturbés.

Dans une deuxième partie, je montrerai que la pratique que j'ai choisie s'appuie sur le postulat, qu'en partant de leur représentation personnelle, en apprenant à considérer celle des autres, ils peuvent arriver à une représentation plus neutre qui les amènerait vers une réévaluation de leur jugement et ainsi, à aborder la classe différemment pour construire un projet personnel d'écolier. Enfin, je définirai le rôle du maître D, ainsi que le cadre mis en place pour cette expérimentation

Approche théorique

" *Naître c'est être soumis à l'obligation d'apprendre.*"¹

C'est en naissant dans un monde déjà structuré qui lui pré-existe que le Petit d'Homme deviendra humain (un être de désir et de langage) par un processus de vie réelle au sein des rapports sociaux. Ceux-ci lui permettent de devenir membre d'une communauté dont il partagera les valeurs et où il occupera une place.

C'est un processus qui permet à l'être humain qui, seul originairement n'est rien, de s'approprier le monde, de se construire lui-même, de s'éduquer, d'être éduqué.

C'est donc par l'avenir qu'elle prépare, que l'éducation justifie son caractère obligatoire.

LES PARADOXES DE L'ECOLE

Scolarisation

Toute société institue des dispositifs de prise en charge des jeunes pour se reproduire. Pour cela, elle cherche à agir sur ses représentations, ses valeurs, sa façon même d'appréhender le monde, ses dispositions psychiques. La reproduction de la société à travers la production de la génération nouvelle est alors une question politique et culturelle, une question éducative au sens fort du terme. Un consensus large et implicite s'est construit : l'objectif de l'éducation, c'est le développement économique et l'insertion professionnelle.

De cette nécessité, la législation s'est fait l'écho, rendant la scolarité obligatoire et instituant l'école comme lieu privilégié du savoir, de l'instruction, de la préparation à la vie d'adulte. Pour une grande part, cette institution remplit honorablement sa fonction. Elle doit cependant, à la fois viser l'égalité de tous face à l'éducation, et prendre en considération les différences entre les publics scolaires, et lorsqu'elle observe, impuissante, l'incapacité de certains enfants à s'adapter à ce milieu pourtant prévu pour eux, elle est fragilisée. Les ajustements nécessaires permettant à l'enfant de devenir élève semblent caduques, inopérants, impossibles. C'est comme si l'école n'était pas

¹ Bernard Charlot, "Du rapport au savoir", *Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997

compétente pour permettre à tous de donner du sens à la scolarité, pour intégrer des enfants trop perturbés ou, n'ayant pas trouvé les raisons de leur présence en classe.

La réalité du terrain contredit les finalités de l'école définies dans les instructions officielles. On a souvent l'impression que cette transformation de l'enfant en élève est attendue comme le résultat d'une expérience vécue après quelques années de scolarité. Dès lors, se pose la question suivante : Inconsciemment, l'école ne considère-t-elle pas comme une évidence le sens de son existence ?

Si tel est le cas, au vu même de cette inadaptation constatée, on peut émettre l'idée que l'école porterait en son sein un message paradoxal transformant la nécessité d'apprendre, en une contrainte, une pression par trop exigeante car désincarnée de sa raison d'être.

Cela ne veut pas dire que la scolarité est vécue sur le mode de la contrainte par tous. D'une part les enseignants s'efforcent de donner envie d'apprendre, d'autre part, comme le dit Philippe Perrenoud, "la familiarité acquise de longue date par la famille avec les savoirs valorisent ceux-ci et aide les plus réfractaires à donner un minimum de sens aux contenus de l'enseignement."² Néanmoins, les bouleversements sociaux que traverse notre société, la démocratisation de l'enseignement, ont amené des élèves qui "...n'ont pas trouvé dans le berceau le rapport au savoir qui va de soi et ne sont pas forcément "les héritiers" attendus"³. Voilà pourquoi la présence en classe ne devient alors dans l'esprit de ce public que la conséquence d'une pression de l'entourage, de la société, de la loi.

Traditionnellement, l'instruction est privilégiée sur l'éducation

C'est ce que dénonçait en 1980 Jacques Ardoino dans son livre : "Education et relations" expliquant qu'on distribuait à l'école le savoir dans un esprit plus d'information que de communication, cette formation ayant pour but de "fabriquer des élèves". Dans cette acceptation, l'apprentissage est considéré comme une dotation de départ n'ayant pas de rôle dans la maturation. On attend cette maturation plus qu'on ne la considère comme un des rôles principaux de l'école. Elle est attendue comme résultat de l'instruction dispensée sans souci de développement correspondant. Certes, les pédagogies ont évolué, elles ont plus le souci de mettre l'enfant au cœur des

² Philippe Perrenoud, "Métier d'élève sens du travail scolaire", Paris, Nathan 1994.

³ Ibid

apprentissages, sont moins basées sur la contrainte directe, font plus de place à l'expression mais restent essentiellement centrées sur les acquisitions cognitives.

L'école est un milieu contraignant car elle subit elle-même une pression qui l'oblige à mettre en place une organisation très structurée et performante si elle veut répondre aux impératifs qui sont les siens.

"En principe, il est bien des façons de devenir quelqu'un à travers les différentes figures de l'apprendre, mais la société moderne tend à imposer la figure du savoir-objet (de la réussite scolaire) comme passage obligé pour devenir quelqu'un." ⁴.

Les programmes ou "curriculum formel" définissent des objectifs, des capacités à atteindre à un âge donné. Même si l'organisation en cycle assouplit cette limite d'âge, l'école se doit d'être performante afin que les élèves puissent passer avec succès les différents degrés prévus dans les textes. Bien évidemment, on ne peut se passer d'un projet définissant la scolarité mais il n'empêche que les acteurs de l'école, les institutions face à ces échéances, se retrouvent dans une démarche productiviste, une démarche où la temporalité devient un aspect déterminant. Le temps y est fragmenté, à l'image des activités; il est au service de la rentabilité. Même si les enseignants ont le souci de gérer l'hétérogénéité et de permettre à chaque élève d'élaborer des stratégies de travail, "d'apprendre à apprendre". Ils sont happés par le temps et les exigences, les besoins individuels ne sont pas pris en compte autant qu'on le voudrait.

Socialisation

Parce que l'enseignement est collectif, parce que les enfants apprennent au milieu d'un groupe, il faut là encore une organisation fonctionnelle qui permette de structurer l'espace, le temps, les apprentissages et que la dynamique de la classe soit toujours mise au service des objectifs visés.

P. Perrenoud nous explique que le travail "...s'exerce sous le regard et le contrôle de tiers, quant à ses résultats et quant à ses moindres modalités./.../ L'élève se trouve constamment soumis au principe d'une évaluation des qualités et des défauts de sa personne, de son intelligence, de sa

⁴ P. Perrenoud , "Métier d'élève et sens du travail scolaire", Paris, Nathan, 1994.

culture, de son caractère."⁵ Le travail exigé est effectué sous la surveillance du maître, des élèves. Il est difficile de s'isoler.

L'objectif de socialisation de l'école devient contradictoire lorsqu'il n'est pas prioritaire, il ne peut se réaliser s'il n'est déterminé que par le respect des règles imposées, par une conformité attendue à la norme du "bon élève". En dehors de ses bons résultats, le "bon élève", celui qui ne pose pas de problème, devient invariablement celui qui apprend à tuer le temps, à se taire pour ne pas gêner, à différer la satisfaction de ses désirs, à attendre, à satisfaire aux attentes du maître et de ses camarades, à supporter leurs regards sur ses erreurs... Cet ensemble de comportements est de fait un inventaire hétéroclite d'apprentissages divers dont la portée est inégale. C'est ce que le maître n'a pas décidé personnellement, ce qui échappe à son contrôle au sens où ces apprentissages sont étrangers à son projet pédagogique. C'est ce qui relève de la formation "d'habitus" du milieu scolaire.

Le curriculum caché

Ce phénomène qui induit des apprentissages et même la constitution de schèmes de pensée et d'action, qui régit donc une culture scolaire et dont nous n'avons pas suffisamment conscience, constitue pour P. Perrenoud le "curriculum caché".

"La notion de curriculum caché", écrit-il, "dans son sens strict se réfère aux conditions, aux routines de la vie scolaire qui engendrent régulièrement des apprentissages méconnus, étrangers à ceux que l'école sait et déclare vouloir favoriser./.../ Assimiler le curriculum, c'est devenir un indigène de l'organisation scolaire, devenir capable d'y tenir un rôle sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière, répondre aux exigences fonctionnelles pour l'organisation scolaire."⁶

Ce qui est expliqué ici nécessite que nous nous attachions maintenant à analyser les effets de cette réalité dévoilée, sur le comportement des écoliers.

⁵ Ibid

⁶ P. Perrenoud, "Métier d'élève et sens du travail scolaire", Paris, Nathan, 1994.

DES EFFETS SUR LE COMPORTEMENT DES ECOLIERS

Des stratégies, des conduites

L'école est donc le lieu de confrontation et d'articulation entre des impératifs et l'organisation pratique, entre le métier d'instituteur et le métier d'élève. Par le concept de curriculum caché, ces deux métiers sont pris dans une tension entre la réalité idéale ou du moins leur définition formelle et leur exercice effectif.

L'analyse de P. Perrenoud part du principe qu'il existe un métier d'élève, que ce métier est rendu difficile par la réalité et les pratiques du milieu et que l'enfant, pour y survivre, pour s'aménager des espaces de liberté, va s'organiser, va développer des stratégies. Celles-ci protègent des exigences, elles sont plus ou moins conscientes, parfois clandestines, plus rarement affichées par une opposition marquée et constituent dans tous les cas un système de défense, de résistance qui garantit la protection des intérêts personnels de l'intéressé.

Certains comportements sont repérables, comme bâcler pour se débarrasser, avoir l'air occupé pour éviter l'intervention du maître... C'est en "faisant semblant", en s'investissant le moins possible, en cultivant des attitudes conformistes ou par la séduction, en contournant les règles sans jamais s'y opposer, que l'enfant trouve le moyen d'adopter une façade adaptée à sa problématique, à sa situation personnelle.

Toutes ces attitudes ne sont pas de répercussions égales mais certains élèves s'installent dans une figure de l'apprendre, dans un rapport au savoir qui ne sont pas pertinents pour réussir. On comprend dès lors pourquoi l'intégration des enfants atteints de troubles psychique dans le milieu scolaire est difficile et trouve ses limites à l'entrée de l'école primaire.

Des conduites similaires chez les enfants perturbés psychologiquement

Selon le témoignage de C. Charbit et A. Cervoni, les dysfonctionnements constatés dans la prise en charge scolaire de ces enfants différents font apparaître des conduites assez similaires qui mettent toute approche pédagogique classique en échec.

"En classe, on observe des conduites d'évitement de toutes sortes, allant d'une agitation insupportable à la prostration accompagnée d'un repli sur soi. La relation qui semble aisée au

premier abord, ne parvient pas à s'installer sur une autre mode que très artificiel. Le souci majeur de l'enfant consiste à sauver les apparences sans s'impliquer véritablement. La situation scolaire place en permanence ce type d'élève en position défensive : toute leur intelligence s'emploie à les sortir d'un péril majeur, celui de faire indéfiniment la preuve de leur nullité".⁷

La grande difficulté de ces élèves à se situer comme sujet qui apprend, s'explique par le fait que "... leur capacité à produire l'effort nécessaire pour aller vers le monde environnant fait défaut." (2) Cela suppose qu'on ait l'idée de "permanence", que le sujet ne se sente pas détruit, annihilé par les transformations, la réorganisation des savoirs antérieurs que provoque tout apprentissage nouveau dans son équilibre intérieur.

La double contrainte

A. Cervoni et C. Charbit s'appuient sur un extrait du livre de R. Mises : "Les pathologies limites de l'enfance." :

"A l'école, ces défaillances instrumentales et cognitives viennent se surajouter à d'autres facteurs d'échec, tel que l'hétérogénéité des modes de pensée et les difficultés à s'inscrire dans un projet au long cours ; il en découle une répétition des blessures nées des exigences de la réalité. Dans ce mouvement, se renforce progressivement le repli devant les objets de connaissance et s'affirment des sentiments de dépit, d'incapacité douloureuse que l'enfant cherche à dénier parfois par un rejet affirmé des aides proposées, trop éloignées de la quête d'un comblement magique. De son côté, l'entourage, blessé lui-même dans son propre narcissisme, participe à ce désinvestissement en renforçant les mécanismes de double contrainte par où il impose à l'enfant de réussir tout en lui enjoignant de conserver inchangée la place qui lui est faite."⁸

R. Mises stigmatise là encore l'attitude paradoxale de l'entourage familial et scolaire qui, en espérant des résultats dont l'enfant est incapable, devient persécuteur par des exigences irréalistes. Pour ces enfants aux prises avec des difficultés de représentation de soi, narcissiquement fragiles ou présentant des difficultés d'apprentissage, l'expérience scolaire est non seulement intenable mais par un phénomène de surenchère renforce le sentiment d'échec et d'impuissance, renforce même les

⁷ A. Cervoni, C. Charbit, "L'enfant psychotique et l'école", Paris, P.U.F., 1986

⁸ Ibid

symptômes dont ils sont l'objet. J. Hochmann ne dit-il pas : "La pédagogie est, dans une certaine mesure, une imposition proche d'un élément de violence."⁹

En conclusion, c'est à travers le concept de curriculum caché que l'on prend la mesure de ce que représente l'expérience scolaire.

Il s'agit d'une expérience complexe où la dialectique du pouvoir, du devoir, du vouloir, et du savoir oblige l'individu à trouver une économie personnelle pour gérer sa réalité et comprendre un système de valeurs sociales. Reconnaître l'existence d'un "caché" ne nous permettra de pressentir qu'une partie de l'entreprise éducative mais elle nous invite à comprendre l'utilité de ne pas considérer comme acquis pour chacun, et le sens de l'école, et les potentialités prérequisées pour l'exercice du métier d'élève.

ROLE DU MAITRE D

En tant que maître D, il s'agit de trouver le moyen de réconcilier l'enfant avec lui-même et de lui proposer une école qui soit un lieu de devenir de l'enfant élève. Mais il importe que ce soit l'enfant, en tant que sujet, qui se mobilise autour de la question de son rapport au savoir ainsi que nous l'explique B. Charlot :

"L'éducation est production de soi par soi : elle est le processus par lequel l'enfant né inachevé se construit comme être humain, social et singulier. 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..."¹⁰

L'individu social est désormais conçu comme un acteur doté d'une subjectivité, et non plus comme simple agent. Dès lors, le sens de l'école n'est plus donné mais doit être construit par les acteurs.

Les apprentissages ne reposent plus sur une transmission dans le sens maître élève mais, sur un échange entre deux personnes, où l'enseignant s'engage dans une recherche du sens à donner aux difficultés spécifiques de l'enfant.

⁹ Jacques Hochmann, "Conférence de M.J. Hochmann", Les cahiers de Beaumont, n°54, Paris, 1991

Dans ce cadre le travail du maître D va alors consister à mettre en rapport deux domaines clivés par la pathologie : d'une part un monde intérieur dévalorisé, angoissant, menacé d'anéantissement, et d'autre part, le champ des connaissances si étranger et inaccessible qu'on n'ose s'y aventurer. Ainsi en découvrant sa propre pensée l'enfant pourra identifier la pensée d'autrui, de même la valorisation de ses propres idées fera naître un intérêt pour celles des autres. Le rapport à la réalité, souvent biaisé par la crainte de s'y perdre ou de s'y briser reprend un sens positif dès que l'enfant y voit un moyen de consolider sa propre identité.

Ce travail de restauration des liens est une tâche essentielle pour le pédagogue qui aide l'enfant à se situer parmi les êtres et les choses, à jouer tour à tour avec sa dépendance au monde et son autonomie, à agir sur le réel pour ensuite se modifier à son contact. L'objectif est finalement de restaurer la capacité à se représenter l'objet absent, à le conserver, à le penser.

L'élève a besoin pour cela d'activités où l'enjeu ne soit pas exclusivement l'acquisition des connaissances, mais aussi une confrontation à lui-même, de sorte qu'il devienne acteur et créateur, pour qu'il ose s'aventurer dans des recherches essentielles pour lui et dans une découverte du monde qui l'entoure.

Il me semble que les ateliers de philosophie peuvent répondre à ces objectifs.

Méthodologie

L'INTERACTION, UNE DYNAMIQUE DE CLASSE

Mobiliser les capacités relationnelles / Penser en communauté

L'école doit "produire" des personnes bien éduquées, bien instruites, et aussi raisonnables que possible et naturellement, un enfant élevé dans un milieu raisonnable a bien plus de chance d'y parvenir.

¹⁰ Bernard Charlot, "Du rapport au savoir", Éléments pour une théorie, Paris, Anthropos, 1997

Parallèlement, on peut constater que l'accueil d'enfants si perturbés qu'ils se retrouvent exclus du système scolaire ordinaire devient un processus de re-scolarisation.

Ainsi, en créant des liens entre les diverses expériences, cela entraîne un flot de suggestions, soulève des problèmes, constitue les objectifs qui favorisent un déferlement d'idées pour développer l'aptitude à une pensée réfléchie.

Par ailleurs, comme le dit John Dewey, la recherche d'une vérité unique est vaine et illusoire. La vérité est plutôt une élaboration commune, fruit de la confrontation des raisons entre elles au travers de critères. L'objectivité se fonde dans l'intersubjectivité. La vérité individuelle est la plus éloignée de la vérité intersubjective. S'il n'y a pas une vérité alors sera vérité ce qui sera considéré comme tel par l'ensemble du groupe. La vérité examinée à l'aube des raisons qui la fondent en considérant si ces raisons sont bonnes ou non.

Les enfants ont besoin de paradigmes pour grandir, devenir raisonnables et les problèmes qu'ils évoquent, à partir d'exemples variés et adaptés, engendrent un processus ininterrompu de perfectionnement et de développement. La fréquentation de leurs condisciples dans un même parcours pédagogique, peut, mieux que celle du monde des adultes les leur fournir. Autrement dit, en introduisant du jeu, de la souplesse, l'interaction permet la négociation, l'ajustement des différentes représentations, des fonctions, des rôles, des systèmes de valeurs manifestes et latents (curriculum caché), des pratiques, du sens des actions, des finalités. Elle met en action des relations duales (maître/élève) ou combinaison de relations duales (élève/élève). Elle favorise des processus d'influence, de reconnaissance de l'existence d'autrui, elle met en avant la complémentarité des avis et des conduites et offre ainsi des possibilités de rencontre, de confrontation, de coopération. L'élève n'est plus seulement dépendant des représentations et des orientations du maître et l'hétérogénéité, au lieu de constituer une difficulté devient : "...une réalité indispensable dans la mesure où elle seule offre le milieu de discussion nécessaire au progrès individuel."¹¹

A travers cette inter-relation, cet échange d'idées, cette conversation, s'instaure une convention, une culture commune et partagée, favorisant une distanciation à ce qui se joue dans le rapport de transmission. Cela permet à chacun d'exprimer à moindre danger sa différence.

¹¹ Philippe Merieu, "Apprendre...Oui mais comment?", Paris, E.S.F., 1989

Favoriser la parole

Les processus de socialisation s'accomplissent au moyen d'interactions médiatisées par le langage qui a une fonction organisatrice fondamentale.

En créant une sorte d'intérêt, de curiosité pour ce qui se passe, cela peut permettre à tous les participants, de reconnaître la diversité des attitudes ou les fluctuations de chacun face aux attentes de l'école. Je pense qu'ainsi, on peut donner aux élèves le moyen de réinventer leur place d'élève dans une perspective d'apprentissage. De plus, avec le souci de susciter des possibilités d'évolution, de permettre à chaque élève de prendre une part active dans le lieu qui l'éduque, qui l'instruit, je me propose de favoriser une dynamique d'échange, de dialogue : dynamique à tout groupe social et l'école en est un.

LES ATELIERS DE PHILOSOPHIE

Les ateliers de philosophie en milieu scolaire, qui m'ont inspirée, se sont développés à partir de recherches internationales, à l'origine canadiennes, avec les travaux de Matthieu Lipman. Il existe à présent plusieurs courants. Tous abordent la question philosophique par la discussion, en utilisant des repères différents sans être farouchement opposés, chaque méthode présentant un dispositif complémentaire.

Deux grandes tendances se dégagent :

- Pour les uns, il s'agit d'initier les enfants à la pratique du concept, du raisonnement logique, de l'argumentation, bref de la pensée critique. Le modèle est dans ce cas la philosophie en tant que discipline savante.

- Pour d'autres il s'agit de permettre aux enfants d'explorer leur propre capacité à proposer des réponses aux grandes questions qui préoccupent les hommes de génération en génération. Cette manière de penser s'apparente à la philosophie populaire, pragmatique. Elle se situe en amont de la philosophie savante, du côté du désir : désir de comprendre et de percer les secrets de la vie. C'est une pensée exploratoire, non formalisée, qui procède par tâtonnements. Ce qui l'anime est la recherche de sens, l'élaboration de réponses, plurielles, et non définitives, à des énigmes dont les enjeux sont essentiels dans la vie des hommes.

C'est plutôt la deuxième voie qui m'a inspirée, et ma réflexion s'est faite plus particulièrement autour des travaux de Matthieu Lipman et ceux de Jacques Lévigne.

AUTOUR DU THEME QU'EST-CE QUE L'ECOLE, A QUOI CA SERT?

Des enfants acteurs dans l'élaboration du métier d'élève

Cet atelier correspond à une recherche ouverte, qui débouche sur un processus de compréhension et non sur un enseignement. L'enfant-sujet peut approcher le sens de la condition humaine, en tant qu'interlocuteur valable au sein d'une communauté où chacun a sa place et où tous participent. Il s'agit plutôt d'une préparation à la pensée philosophique par le questionnement commun.

Un temps de réunion en classe

Favoriser l'échange dans une classe nécessite une disponibilité d'esprit que la gestion et l'organisation des activités ne nous permet que de façon sporadique

Faire le choix de réserver un temps à la réflexion constitue une garantie de ce point de vue. Même si des échanges spontanés ou informels surviennent dans la classe, ils prennent dans le cadre d'une réunion régulière valeur de référence communes partagées par tous au même moment, ils deviennent symboliquement garant de la possibilité de négociation, du droit à la réflexion. C'est une base sur laquelle je m'appuie pour proposer une expérience de développement de la pensée qui porte sur le long terme.

UNE DYNAMIQUE AXEE SUR UNE REALITE PRESENTE ET ACTIVE

Être élève

Le métier d'élève est une pratique du rapport au savoir, pratique d'ailleurs qui comme le dit P. Perrenoud, en induit d'autres plus tard, dans le travail, dans la vie. C'est donc dans l'espace même où s'exercent le travail et l'apprentissage que la discussion s'organise, discussion axée sur une réalité active et intérieure présente.

Ici peut s'exprimer tout ce qui touche à l'organisation des activités, du temps, à ce qui pose problème, aux centres d'intérêt, à ce qui ennuie, aux relations, à la réalité de l'institution, aux rôles, aux stratégies individuelles et collectives, à la lecture, aux attitudes, aux conduites, aux réussites, aux difficultés, aux projets, au matériel... Faire une liste complète semble difficile. C'est une

recherche ouverte, mais néanmoins suffisamment cadrée et centrée sur notre sujet pour ouvrir à chacun la possibilité d'une pensée individuelle et collective.

Le rapport au savoir

La prise en charge d'enfants ayant de graves troubles tant du point de vue cognitif que relationnel, m'invite à considérer positivement, c'est à dire au sens d'un progrès, toute expression qui articulerait, qui viendrait mettre en mots l'histoire d'une scolarité.

Il s'agit de provoquer chez l'enfant, la découverte qu'il est capable d'émettre des pensées sur des problèmes, dans l'immédiat ou à terme.

Oser la Parole c'est oser être, s'essayer à être

L'atelier de philosophie est un espace de parole qui diffère des autres lieux de parole en raison de la place particulière que l'élaboration de la pensée y prend.

La parole est en effet, d'abord, la parole du corps physique et des émotions. Ce n'est que plus tard qu'elle devient parole qui exprime le vécu personnel. Puis elle se transforme en une parole beaucoup plus abstraite qui cette fois représente l'humain dans sa dimension universelle.

Dans cette optique d'une parole de l'enfant en développement, toutes les réponses sont accueillies en tant que moment successifs d'accès à une pensée en construction en évolution.

ROLE DU MAITRE D

Je conçois cet atelier comme un lieu de questionnement, comme une situation ouverte. De ce fait, une structuration trop détaillée, impliquant des actions, des rôles, des fonctions qui n'auraient pas été élaborés par les enfants prendrait un caractère artificiel et trop complexe. En ce sens je prévois une situation qui peut me permettre de vérifier qu'en instituant un espace, on donne la possibilité aux élèves de s'emparer de leur scolarité, de devenir acteurs, c'est à dire être actifs.

La Zone Proximale du Développement

Le maître travaille dans la Zone Proximale de Développement définie par L.S. Vygotski, lorsqu'il encourage l'expression et apporte son aide à la mise en forme des idées qui ne sont

d'ailleurs pas nécessairement les siennes. Ceci implique que le rapport au savoir du maître est susceptible de supporter lui aussi quelques aménagements.

Abandonnant une forme de toute puissance de "celui qui sait", il se positionne comme tiers facilitant la réflexion et la participation du sujet vis-à-vis de l'objet de recherche. Cette fonction facilitatrice "...prend appui sur des capacités déjà mobilisables de façon de soutenir, de façon prioritaire, les mouvements d'exploration du sujet lui-même." R.Misés.¹²

Fonction contenant et intégrative

L'enseignant doit rendre possible l'émergence d'une parole en apportant son soutien à chaque élève qui s'engage, par une action de pondération s'il y a anxiété, tension ou hostilité. De plus, il doit avoir à coeur de rendre cette expression communicable et compréhensible. Suivant les conceptions de R.Misés, il doit être capable d'accueillir ce qui émerge sous des formes floues et archaïques et assumer une fonction contenant et intégrative. C'est à cette condition que le travail en groupe, offre, dit-il : "...un contenant capable d'articuler les paramètres de valeur générale à d'autres qui plus subtilement traduisent l'originalité de la problématique de chaque enfant."¹³

C'est dans une sorte d'alchimie qui prend en compte les nécessités individuelles et collectives sans pour autant entraîner de confusions par rapport au cadre scolaire que le maître inscrit son rôle d'animateur. Il lui incombe de recentrer le débat tout en expliquant ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas. Il est le garant du rapport au réel, de la sécurité de chacun. Il pourra susciter l'initiative, accepter l'imparfait, le flou, l'approximatif.

Parce qu'un groupe n'est pas seulement une collection d'individus isolés les uns des autres, un accord préalable est établi. L'inscription de chacun dans une problématique commune est soutenue par une structuration, par les règles de fonctionnement et par une finalité explicite. Ce cadre, en plus de sa fonction contenant et unificatrice permet à l'instituteur de se mettre à distance.

Le maître ne peut que se référer à la compréhension de ce qui est donné à voir, à entendre pour régler ses interventions et les différentes fonctions qu'il doit assumer.

¹² A. Cervoni, C. Charbit, "L'enfant psychotique et l'école", Paris, P.U.F., 1986

¹³ Ibid

MISE EN PLACE DU CADRE

Chaque question est traitée en deux temps :

- un enregistrement de dix minutes des enfants s'exprimant sur le sujet
- une ré-écoute de la cassette suivi d'un débat

Rôle de l'enseignant

Dans la première phase, compte tenu du fait que l'enfant a besoin de prendre le temps de se découvrir capable de formuler des pensées sur les grands problèmes, et qu'il a besoin de s'entendre lui-même en train de les énoncer, j'ai convenu de ne pas obstruer la parole des enfants et de garder le silence autant que faire se peut même si j'en suis frustrée. Je rappelle que le but n'est pas là d'institutionnaliser des savoirs, ni de conforter des opinions. Durant le débat, je peux relancer la discussion par des questions Je serai le garant du cadre, celle qui énonce le thème, qui s'occupe de l'enregistrement et qui se contente de faciliter la circulation de la parole.

L'enseignant doit faire preuve d'empathie, d'intérêt pour le développement individuel de l'enfant, pour ses centres d'intérêt.

Cadre temporel

En dehors du fait qu'une activité quelle qu'elle soit s'inscrit dans un emploi du temps, rythme la vie scolaire et donne des repères temporels, la question du temps me semble une dimension essentielle puisque je recherche l'adhésion des élèves et qu'un échange construit demande du temps pour s'établir.

La fréquence de cet atelier sera une fois par semaine. Le temps d'enregistrement des échanges est de dix minutes. La séquence suivante qui consiste en l'écoute de l'enregistrement et une discussion ne peut guère dépasser une vingtaine de minutes. Ceci tient à la capacité d'attention relativement courte de ces élèves, dont le comportement est souvent instable.

Ce cadre temporel constitue un élément de travail qui a pour fonction de contenir la parole et de la rendre efficace quant à son objet. Il participe à la prise de conscience de la nécessité de savoir prendre la parole à temps si l'on veut être entendu et peut constituer une aide pour des élèves résistant à la prise de risque que représente l'expression de soi. A contrario, le respect de la durée de la séance peut contribuer à limiter les enfants ayant tendance à mobiliser la parole. Pour cette

raison, il semble important de préciser à chaque fin de regroupement la date de la prochaine réunion et la possibilité de reprendre le débat à cette occasion si besoin est.

Objectivation de la situation pédagogique

Dans la pratique, j'ai pu constater la répercussion bénéfique que peut avoir sur les élèves le fait qu'ils comprennent les raisons qui motivent le choix d'un apprentissage. L'articulation exprimée des fins et des moyens, constitue une clef de voûte à la pédagogie du projet, à la motivation.

Lorsqu'on analyse le rapport au savoir, on étudie le sujet confronté à l'obligation d'apprendre dans un monde qu'il partage avec d'autres. C'est aussi analyser un rapport actif et temporel. Il y a là un principe fondamental : "l'expérience scolaire est indissociablement rapport à soi, rapport aux autres (élèves et enseignant)), rapport au savoir."¹⁴

Ainsi, l'idée de débat présente dans le projet, servira simplement à provoquer chez l'enfant, la découverte qu'il est capable d'émettre des pensées sur les grands problèmes de l'humanité. Elle contribuera à mettre l'accent en priorité sur une pensée qui se construit en écho, alimentée autant par le langage interne (les pensées intimes de chacun) que par le discours explicite.

L'objectif premier de cette pratique originale est de donner aux enfants le statut particulier de co-penseurs, d'habitants de la Terre engagés dans l'aventure humaine. Il ne s'agit ni d'un aspect de la pédagogie institutionnelle, (bien qu'il y ait complémentarité), ni un lieu de parole thérapeutique.

Champ pratique

PRESENTATION DU LIEU ET DU CADRE DE LA PRATIQUE

Présentation de l'établissement

J'effectue mon stage pratique dans un hôpital de jour, établissement sanitaire privé qui accueille en externat des enfants de 4 à 14 ans pour des soins psychothérapeutiques à temps complet (31 places) ou à temps partiel (6 places).

¹⁴ Bernard Charlot, "Du rapport au savoir", Eléments pour une théorie, Paris, Anthropos, 1997

Les indications sont des troubles psychonévrotiques, dysharmoniques ou psychotiques de la personnalité qui entravent le développement, l'épanouissement des enfants et leur progression dans les apprentissages.

L'équipe pluridisciplinaire comprend psychiatres, psychologues, éducateurs, orthophoniste, psychomotricien, infirmière, et deux enseignants détachés de l'Education Nationale.

Organisation générale

Trois unités de vie accueillent les enfants (10 par unité). Ces unités sont sous la responsabilité d'éducateurs spécialisés et d'un psychologue. Ces unités sont dans deux cas elles-mêmes subdivisées en groupe de cinq enfants.

Les groupes sont constitués en fonction de critères tels que l'âge, la symptomatologie, la cohérence du groupe.

L'emploi du temps de chaque enfant est déterminé par les différentes prises en charge dont il bénéficie.

L'organisation de l'enseignement

Les enseignants disposent chacun d'une petite salle au sein de l'institution et ils interviennent auprès d'une quinzaine d'enfants.

Des groupes d'enfants pour lesquels des objectifs d'apprentissage communs peuvent être définis, sont constitués. Des critères d'âge et parfois certaines caractéristiques comportementales peuvent être retenus également, pour leur constitution. Ils fonctionnent dans la plupart des cas quotidiennement, selon un emploi du temps fixe, et pendant une durée variable de 30 à 90 minutes. Pour certains enfants, lorsque l'apprentissage avec des pairs est très difficile et que le fonctionnement du groupe devient très problématique, un temps de scolarité individuel est un détour qui se révèle nécessaire. Toutefois, l'inclusion dans un groupe reste un objectif toujours présent.

Il faut souligner que les éducateurs ont traditionnellement un temps d'activités scolaires avec les enfants de leur groupe.

Les élèves participants à l'expérimentation

Les élèves qui fréquentent la classe dans laquelle je suis accueillie, ne peuvent pour le moment que fonctionner en groupes très restreints (maximum par 3). Ce qui n'a pas facilité la tâche de choisir le groupe d'enfants avec lequel j'allais pouvoir travailler. La deuxième restriction était qu'il fallait choisir parmi des élèves capables d'entretenir une discussion, et présents en classe le vendredi jour du stage. Dans un premier temps, et en accord avec l'enseignant, il nous a paru intéressant, de commencer avec le groupe de Léon et Kévin.

Ces enfants ont été tout deux à l'école ordinaire d'où ils ont été exclus et disposent par ailleurs de capacités de langage suffisantes pour communiquer verbalement. Ils montrent des comportements relationnels et d'apprentissage qui m'amènent à considérer que leur inscription dans le projet qui nous occupe peut leur être bénéfique.

Kévin

Kévin, grand garçon brun, bien bâti, aux traits réguliers, est né en mai 1988. Il se présente très remuant avec un visage ouvert et souriant.

Il a été admis en 97, après un maintien en maternelle, un début en CP et une orientation en classe de perfectionnement, il est exclus de l'école au cours de l'année suivante.

Il est atteint de troubles du comportement et de la concentration, d'une instabilité majeure, de la récurrence de thèmes obsédants (tyrannosaures s'entre-déchirant, karatéka se bagarrant). Il est hypersensible à l'échec, à la frustration, au manque.

Son milieu familial est compliqué et perturbateur. C'est un enfant auquel on a caché toute son histoire qui gravite de secrets en secrets. Plusieurs mesures d'AEMO judiciaires ont été mises en place dans un contexte de bouleversements familiaux (problèmes avec la justice pour Monsieur, départ de Madame du domicile familiale)

C'est un enfant attachant, intelligent, capable d'acquisitions, désireux d'apprendre et de réaliser des progrès, qui parvient à se contenir et qui s'est vraiment inscrit dans une dynamique

d'apprentissage, même s'il reste angoissé et blessé par les difficultés rencontrées. Cela entraîne encore parfois des débordements.

En situation duelle, quand il est en confiance, il peut parler de lui même, avec beaucoup de justesse, portant sur ses difficultés un regard plutôt lucide, et faisant montre de sa sensibilité et de ses capacités de réflexion. Il arrive à se projeter dans l'avenir et adhère au projet proposé.

Léon

Léon est un adolescent (27/01/89 - 13 ans) d'un abord sympathique, vivant, chaleureux et intelligent, qui s'exprime avec un discours un peu maniéré.

Il fréquente l'hôpital de jour pour la deuxième année. Depuis le primaire, il suivait une scolarité plutôt chaotique en raison de troubles du comportement perturbant pour lui et pour les autres.

Léon a une grande soeur de bientôt 16 ans. Il est né après une grossesse avortée à quatre mois. Ses parents parlent de bébé "sans problème" les premiers mois. Le langage est précoce, mais retard psychomoteur et instabilité sont signalés dès l'entrée en maternelle, ainsi que des bizarreries du comportement.

Il est curieux, a des centres d'intérêt et beaucoup de connaissances. Il est très créatif, il dessine très bien et joue du violoncelle.

Il peut montrer un comportement tout à fait adapté, néanmoins, il est par moment très envahi par des stéréotypies, et/ou par une fantasmagorie riche (Il s'évade par associations d'idées et ses thèmes récurrents sont le sexe, la violence, les mutilations). Il est encore très suggestible avec une forte tendance à avoir de rapports de type masochiste avec les autres enfants.

Pour lui, la réalité est fluctuante et floue mais il arrive à être présent dans la relation, et malgré des difficultés d'attention et de concentration il est impliqué dans les apprentissages.

EVALUATION INITIALE

Le stage a commencé par une semaine entière dans l'institution j'ai pu prendre conscience du rythme de travail du maître et faire la connaissance des élèves.

La qualité de la relation élèves / maître est évidente. L'enseignant expérimenté, connaît bien les enfants qu'il suit, pour la plupart depuis plusieurs années. Il sait canaliser leur attention et sait doser ses interventions. Je suis présentée comme institutrice stagiaire et la rencontre si elle n'a pas toujours été facile, s'est toujours révélé intéressante. L'attitude des enfants a oscillé entre curiosité, angoisse, séduction, et démonstrations en tout genre.

Quant au premier contact avec Kévin et Léon, cela fut un peu compliqué. Tandis que Léon entrait dans une grande séance de séduction assez démonstrative, Kévin, lui, angoissé par le fait de ma présence et sans doute à l'idée que je puisse le juger d'une façon ou d'une autre, s'agitait dans tous les sens. Sa turbulence est bruyante, envahissante, incontrôlable et bien sûr elle finit par entraîner Léon.

Il a fallu trois séances pour que Kévin soit rassuré et accepte ma présence et donc que tout deux se calment.

L'instituteur et moi décidons d'un commun accord que je pourrai commencer la fois suivante.

MISE EN PLACE DE L'EXPERIMENTATION

Je décide de mettre en place une séance préliminaire afin qu'ils s'approprient l'outil : le magnétophone.

Je pense qu'il faut aller doucement et je me pose les questions suivantes :

Dans quelle mesure vont-ils accepter de collaborer avec moi et ensemble ?

Quel effet va leur faire l'écoute de leur voix sur l'enregistrement ?

Je leur montre l'appareil et leur demande s'ils savent ce que c'est. Ils reconnaissent le magnétophone et me répondent que cela sert à écouter des cassettes de musique. Je leur explique

alors qu'il a une autre fonction et leur propose de s'enregistrer chacun leur tour en racontant ce qu'ils veulent, par exemple une histoire de leur choix. Je précise cependant qu'on fera un autre travail avec le magnétophone plus tard.

Ils semblent d'accord, plutôt curieux et relativement posés. En fait, ils sont ravis de pouvoir utiliser ce nouvel instrument.

C'est Kévin qui commence, il se lance puis s'arrête et dit : "mais c'est comme si j'étais en public en fait!" Il reprend ensuite son récit, une histoire sanglante, avec dinosaures, piranhas, et héros masculins. Ce récit est assez significatif des pensées et angoisses qui envahissent Kévin.

Pendant l'enregistrement, Léon est très impatient et le montre un peu en faisant du bruit. A ce moment là il faut encore écouter la bande de Kévin , encore attendre..!

Kévin est très troublé par sa voix, il est au bord des larmes : "C'est pas moi là! Je ne parle pas comme ça!" Il trouve que sa voix est trop fluette. Puis il entre progressivement dans un grand plaisir de se réécouter. A ce moment là, les enfants du groupe suivant arrivent et nous décidons que je vais terminer la séquence seule avec eux dans une autre salle.

Nous n'avons pas tout à fait terminé d'écouter l'histoire de Kévin et Léon devenu alors très impatient, s'agite dans tout les sens. Je lui rappelle alors que s'il veut lui aussi avoir le temps d'enregistrer il ne faut pas qu'il nous fasse perdre du temps.

Enfin c'est son tour. Kévin intervient plusieurs fois pendant l'enregistrement en murmurant, il oriente l'histoire de façon à pouvoir faire des bruitages. Léon l'accepte très bien. Il parle aussi de piranhas, et c'est également très sanglant. Son récit comporte beaucoup plus de grossièretés que celui de Kévin. Puis il s'échappe de son histoire et cela devient un pseudo reportage où il introduit Ben Laden (à la Une de l'information à cette période).

L'écoute de l'enregistrement s'est fait dans le calme et n'a pas perturbé Léon. La petite conversation qui a suivi a été sereine également.

Je leur propose puisqu'ils avaient eu des idées au cours de leurs enregistrements de préparer davantage le suivant et tout de suite Kévin suggère d'écrire quelque chose du type Léon tiret... Kévin tiret...

Je rappelle qu'à la séance suivante nous ferons également un autre travail. Nous en restons là, ils regagnent leur groupe ostensiblement ravis mais non sans m'avoir demandé de faire écouter leur production à leur maître.

Ces débuts m'ont semblé encourageants. Pour Kévin, ne pas être confronté directement à un travail écrit ou purement scolaire était rassurant. Cela lui a permis d'accepter plus facilement de travailler avec quelqu'un de nouveau.

Je commence la séquence suivante par leur rappeler que l'on devait faire quelque chose de différent et qu'ensuite comme convenu, ils enregistreraient leur dialogue. Kévin rechigne mais fini par se résoudre à participer.

Je leur explique que je vais leur poser une question et qu'ils pourront s'exprimer librement sur le sujet pendant 10 minutes, qu'ensuite on discutera ensemble de leur réponses.

Première séquence d'atelier de philosophie

Première question

Je leur pose la question : *Qu'est-ce que c'est l'école à quoi ça sert ?* Voici un extrait de leur enregistrement.

Kévin Ben voilà, je déteste l'école. C'est nul, c'est de la m..., c'est pourri, il faut se lever le matin.

Léon Ben moi, l'école je trouve que c'est nul. Dès que le C... qui a inventé l'école dont je ne me souviens plus le nom...

Kévin si on le voit dans la rue...

Léon si on le voit devant nous on le n... et ce que je peux vous dire, c'est que l'école c'est vraiment ce qu'il y a de plus nul et plus de la m... aussi.

Kévin Mais c'est grâce à ça qu'on a un métier aussi.

Léon Mais je me pose des questions si on en aura un.

Kévin Ben, non je crois pas. Si on est des mongols, comment ça se ferait, si on est des "trisos" de la vie.

Léon Et puis c'est pas une école comme les autres. Parlons un peu de cette école le Centre... centre pour mongols.

Kévin voici ce C. de débiles

Léon C'était un musée avant, où on montrait des mongols morts-nés en cire, et il y en avait un il faisait des doigts et il était avec son travail, il ne lisait plus.

Kévin A l'école, moi je me battais. C'était de la balle en plus. K. il m'a déjà n...aussi. Un jour moi et M. on l'a n... à deux.

Léon Et moi une fois.....

Kévin On lui a mis un coup de bâton entre les yeux cet e.... On a même soulevé des meufs. Tu dis quand tu parles?

Léon Un fois ce p....de directeur, il m'avait dit de travailler et moi je dessinais cours. Je trouvais ça chiant (Kévin le coupe sans arrêt) de travailler. Un jour le directeur il m'a forcé et je lui ai dit : mais qu'est-ce que t'as c...! et il m'a puni, il a prévenu mes parents. (Kévin rit) Moi j'étais dans son bureau et ce p... il m'engueulait, il me disait : pourquoi tu m'as traité et cetera...

Ils veulent écouter leur enregistrement immédiatement mais je leur dis qu'on l'écouterait la semaine suivante et je leur propose de passer à leur histoire. Je leur rappelle qu'ils avaient décidé de l'écrire avant.

Kévin et Léon décident alors de concevoir une petite saynète et au départ le sujet tourne à chaque fois autour de propos volontairement grossièrement provocateurs. Je tente de modérer un peu le sujet en invoquant le fait que ce serait bien qu'éventuellement cette histoire soit entendue par quelqu'un d'autre. Cela devient un petit sketch qui raconte une discorde entre Léon, marchand de violon et Kévin un client "normal". C'est évidemment l'occasion de replacer violences et grossièretés. Comme pour la fois précédente, la séquence a été terminée dans une autre salle que leur classe. Ils ont tenu à finir leur enregistrement et à ce que leur instituteur l'écoute hors de leur présence.

Analyse et bilan de la première séquence :

Les enfants s'ils ont bien parlé de l'école n'ont pas vraiment abordé la question posée. Jacques Lévine décrit que les réponses des enfants procèdent d'étapes successives du développement cognitif. Ici il semble que Léon et Kévin se situent dans le premier stade où la

pensée émotionnelle prédomine. Ils font l'inventaire d'expériences ponctuelles, vécues d'une façon non distanciées. Ils sont dans le ressenti. En conséquence, ils ne dialoguent pas vraiment, ils poursuivent plutôt des monologues juxtaposés, ils pensent à haute voix l'un à côté de l'autre.

Cependant, ils ont participé volontiers, la parole de l'autre est relativement respectée et ils n'ont pas semblé particulièrement anxieux. Je pense que le magnétophone est un bon régulateur pour ça.

Les représentations qu'ils énoncent, montrent bien leur problématique de métier d'élève et la souffrance qui en émane est intense. Cela est fort intéressant et servira le débat. Je leur explique que la fois prochaine nous ré-écouterons leur cassette et que nous en discuterons ensemble.

Deuxième séquence

Le débat

Ils arrivent assez agités. Je leur rappelle ce qu'on va faire. Les enfants ont bien voulu écouter l'enregistrement de leur conversation mais ne sont pas vraiment prêts à entrer dans un débat. Ils râlent, surtout Kévin. Il est très difficile de revenir sur ce qui a été dit.

Finalement nous débattons sur ce qu'avait dit Kévin, à savoir que c'était grâce à l'école qu'on avait un métier. Je leur demande s'ils pensent que tous ceux qui ne vont pas à l'école n'ont pas de métier. Ils répondront qu'effectivement, tous ceux qui ne vont pas à l'école deviennent des clochards et Léon renchérit en disant que plus tard il en sera un.

Nous avons ensuite exploré l'école dans l'histoire et l'école dans le monde afin d'essayer de voir si leur idée étaient toujours véridique. Ils ne démordrons pas de leur position.

Analyse et bilan

A cette étape de l'expérimentation, je suis consciente qu'un groupe de deux enfants n'est pas suffisant. Dans ce système, il est difficile que l'interaction entre véritablement en jeu. On est loin de la découverte de l'appartenance à une pensée groupale large et universelle.

Par ailleurs, en sa qualité de régulateur de parole, l'emploi du magnétophone est intéressant, mais au moment du débat il n'a plus ce rôle-là. Son utilisation devrait permettre de revenir sur ses pensées, devrait permettre de s'écouter penser. Or, j'ai l'impression que les enfants, s'ils prennent beaucoup de plaisir à se ré-écouter, ont aussi beaucoup de mal à réfléchir à ce qu'ils ont dit. Le magnétophone tient lieu de prétexte, d'appât et ne joue pas pleinement son rôle.

Il est d'autre part certain, que parler de l'école n'est pas une mince affaire pour eux. C'est une source d'angoisse, d'agitation, de fuite qui n'est pas facile à gérer et encore moins dans cette phase de débat.

Ce qui fut toutefois encourageant et prépondérant dans mon attachement à la poursuite de cette expérimentation, c'est que leur maître les a surpris en train de discuter de leur avenir scolaire au cours de la semaine suivante. Kévin qui est celui qui le plus de mal à se contenir dans le cadre scolaire, a dit qu'il savait bien qu'il était en retard mais qu'il voulait bien souffrir et que ses études prennent plus de temps. Il a conclu qu'il voulait un métier, même "un métier pourri."

Troisième séquence

Deuxième question

Il n'a pas été possible pour Léon et Kévin de travailler ensemble lors de cette séquence. Kévin a décidé que c'était "nul mon truc" et après tergiversations, on engage tout de même l'enregistrement. Sur ce, Kévin s'agite et lance des grossièretés suivi de Léon naturellement. Pour ne pas annuler nous avons décidé avec l'enseignant de les séparer. Je suis donc restée seule avec Léon dans un premier temps, puis c'est Kévin qui est venu. Je leur ai reposé la question prévue mais nous serons hors cadre. Ce sera un simple moment de parole qui permettra tout de même aux enfants de s'exprimer sur le sujet, plus calmement cette fois-ci.

La question était : *qu'est-ce que tu aimes à l'école et qu'est-ce que tu n'aimes pas ?*

Extraits :

Léon En général, ce que je n'aime pas c'est le travail, c'est con! C'est chiant! C'est attends! Une page de maths! Une page de français! C'est tout ce qu'on fait en classe! Et la géo C'est quoi la France P...?! Je sais ce que c'est. C'est quoi l'Italie? Je sais ce que c'est! /.../

Moi Et ce que tu aimes?

Léon La bagarre à l'école et aussi la musique, parce que celui qui me fait c... , je lui éclate mon instrument à la g...et là il va souffrir!

Moi Bon concentre-toi. Il n'est plus là Kévin pour écouter tes bêtises.

Léon La suite dans un instant (hésitation) Bonjour, je m'appelle Léon. Je sais, vous me trouvez c... tous et je sais que je serai clochard comme les gens de la rue qui meurent de froid. /.../

Moi C'est l'école ça?

Kévin C'est le Centre...! Ben l'école c'est bien, on travaille tout le temps.

Moi Qu'est-ce qui est bien dans le travail de l'école?

Kévin C'est bien c'est tout!

Moi Tu ne veux pas en dire plus? Tu veux que je te laisse tout seul?

Kévin Non ça va enregistrer après. C'est bien c'est tout. Si il y a des enfants normal et y a des filles qui sont pas des gogoles, c'est mieux! A l'école normale c'est mieux si il y a beaucoup de filles qui ne sont pas gogoles.

Analyse et bilan de la troisième séquence

Ce jour là, n'était pas un "bon jour", et certainement plusieurs facteurs étaient en jeu dont l'activité elle-même. Au départ, Kévin a clairement fuit l'activité, tandis que Léon était happé par cette agitation. J'ai ressenti ce moment de plusieurs façons. Je pense que c'était à la fois une manière de m'éprouver et une façon de s'empêcher de penser pour échapper à ses peurs. Il était pourtant important de terminer la séquence pour ne pas rester sur un échec.

Il a fallu ensuite que je réfléchisse à la manière dont j'allais pouvoir relancer cet atelier. Je me suis posé des questions. On n'était au départ pas vraiment dans l'interaction et voilà qu'à la troisième séquence on est en situation duelle et ils se bloquent plus ou moins. Néanmoins, ils ont parlé de leur représentations, ils ont prolongé leur discussion en dehors de la classe et surtout, l'école est une réalité qui ne doit pas devenir tabou. Il fallait poursuivre.

Je cherche une idée pour aménager efficacement le dispositif.

Quatrième séquence

Avant la quatrième séquence et après les vacances, je décide de reprendre contact avec Kévin et Léon sans travailler sur l'atelier. Ils arrivent très énervés. Nous entreprenons avec le maître un travail de géométrie, et l'agitation s'amplifie. Au bout de quelques instants Léon demande

pourquoi on ne travaille pas avec "Mylène Farmer" (c'est le surnom qu'ils m'ont attribué depuis un moment) et il mime les écouteurs et le micro.

Il sera impossible de finir la géométrie, tant la frustration de ne pas faire notre activité maintenant ritualisée est grande. Et Léon reprend : "Plus tard je serai clochard!" Tout cela est bien encourageant.

Pour cette séance, en accord avec l'instituteur, j'ai demandé à mon neveu de 8 ans, en classe de CE2, d'enregistrer ce qu'il pensait de l'école. Notre hypothèse était que comme mon neveu n'aime pas l'école en ce moment, ils seraient intéressés par son témoignage et peut-être auraient-ils envie de lui répondre. Une autre hypothèse était que s'ils lui répondaient, ils arriveraient à se contenir dans leur langage.

Ils acceptent d'écouter l'enregistrement, ce qu'ils font très attentivement et ce malgré la mauvaise qualité de son

Extrait de l'enregistrement de mon neveu

Bonjour, je m'appelle Wilson

Je trouve que l'école c'est ennuyeux, ça m'embête. Je m'ennuie, je m'ennuie vraiment.

Ca sert à rien l'école à part apprendre et je m'ennuie vraiment. Je m'ennuie parce qu'on nous donne que du travail d'abord et c'est embêtant. On réfléchit et après on n'y arrive pas et après on s'ennuie sans discuter. Soit on attend jusqu'à la fin de la récréation et après tu dois refaire le travail et encore le travail. C'est toujours la même chose. C'est les multiplications et je trouve que c'est dur. On fait toujours des trucs durs./.../

Si tu fais des choses drôles, là, ça va et si il y a quelqu'un qui nous aide un peu, là, ça va. Parce que si il y a des choses qu'on ne sait pas, par exemple souligner la date, on appelle la maîtresse et ben elle est trop occupée. Si on n'y arrive pas elle dit qu'on va aller dehors faire notre travail.

Ils engagent une discussion à partir de ce qu'ils ont entendus. Ils sont assez surpris qu'un garçon ordinaire puisse tenir ces propos. Voici quelques une de leurs réflexions :

Kévin Il est normal, il n'est pas dans une école de "triso". Personne n'aime l'école, à part mon meilleur ami....

Léon Il a raison, c'est c... l'école, mais c'est indispensable pour la vie.

Kévin On peut faire des bêtises pour quitter l'école... Moi je fais mes études s'il faut jusqu'à 30 ans. J'ai pas envie d'y aller mais je suis obligé, sinon je serai un clodo. C'est chiant mais je ne veux pas devenir clodo... A 24 ans j'arrête l'école même si je n'ai pas le ...

Léon Je ne veux plus travailler !

Kévin Jusque là je suis prêt à souffrir...J'ai envie d'avoir un métier... Mon problème c'est que je suis très têtu, que des fois je réfléchis. Y a des fois j'aime bien faire le c...J'aime bien e...les gens. Si je ne sais ce qu'il faut faire, je fais de la m...

Puis, je leur demande s'ils veulent lui répondre et Kévin me rétorque : "et il va nous répondre?" Je lui demande s'il le désire, il me répond que oui mais qu'il ne l'oblige pas et rajoute qu'il aimerait bien le rencontrer. C'est l'heure de la fin de la séquence, je leur propose de travailler à la réponse la prochaine fois.

Analyse et bilan de la quatrième séance

Je pense que l'écoute d'un tiers leur a permis de se décentrer et que la situation a induit, un peu artificiellement, une pensée plus fondée sur l'expérience de la réalité environnante. C'est la deuxième étape décrite par Jacques Lévine.

En écoutant les propos de mon neveu, Kévin a pu mettre de côté ses angoisses, pour écouter un plus jeune garçon qui avait des points communs avec lui, des soucis avec l'école. Je pense vraiment que ces facteurs particuliers ont aidé cette fois-ci. En effet, Kévin n'est pas en rivalité, n'est pas mis en danger par ce petit garçon, ni par ce qu'il est, ni par sa présence. Il a pu réfléchir à ce qu'il entendait et réfléchir à ce qu'il était.

Quant à Léon, il a pu écouter et réfléchir sur ce que Wilson disait, mais il n'a pas pu exprimer grand chose de plus sur lui-même.

AU FIL DES SEQUENCES

Les séquences qui ont suivi ont été riches d'enseignement pour moi.

Kévin, contrairement à Léon a été enthousiaste à l'idée de répondre à Wilson. L'enregistrement de leur réponse dégénérera par la faute de Léon, qui trop énervé, restera sur son mode provocateur et grossier. C'était dommage, car beaucoup de choses intéressantes ont été dites mais intransmissibles dans cette forme.

La fois suivante Léon a décrété qu'il ne s'enregistrerait pas. j'ai alors demandé à Kévin de refaire la réponse, mais il n'a jamais voulu. Pour lui, c'était la faute de Léon si la première réponse était ratée, alors il n'y avait pas de raison que lui la refasse. Enfin, la parade que j'ai trouvée, c'est de transcrire la bande afin que mon neveu puisse leur répondre à son tour.

Ils ont été ravis d'avoir un retour, et d'autres échanges ont eu lieu.

Nous avons pu remarquer que Kévin a montré une réelle implication dans cette correspondance par cassettes interposées, d'où sa colère quand le premier enregistrement était perdu. Il est entré dans une vraie communication. Il a été capable de respecter les codes de politesse, de ne pas dire de gros mots, de tenir un discours cohérent et relativement raisonnable. Cela montre je pense une réelle envie de se faire entendre, de montrer une bonne image de lui.

Inversement, Léon n'a pas pu entrer dans ce dispositif. Il a pu toutefois exprimer plus tard, qu'il ne voulait pas qu'on sache ailleurs qu'il était à l'hôpital. Il était conscient que même si on ne lui demandait pas une performance scolaire, son destinataire se rendrait compte de quelque chose.

Il a tout de même assisté à toutes les séquences, et s'est toujours débrouillé pour se manifester d'une façon ou d'une autre sur les cassettes.

ANALYSE ET BILAN DE L'ENSEMBLE DE L'EXPERIMENTATION

L'enfant s'approprie le monde par son activité, il est dès l'enfance confronté à la question de l'apprendre et se met en mouvement selon des modalités qui le renvoient à du désir, du sens, de la valeur. Dans cet échange avec le monde, "...l'activité a alors une dynamique interne où l'enfant trouve des buts désirables, des moyens d'action et d'autres ressources que lui-même."

Limites de l'expérimentation

Ma présence, une fois par semaine ne permet pas un travail aussi pointu qu'il le faudrait. Ma place même si elle était bien acceptée, n'était pas celle du maître de référence et dans cette activité, la confiance est primordiale. De plus, bien des événements se passent tout au long de la semaine et parfois leur méconnaissance ne nous laisse pas accéder au sens de ce qui se passe. Heureusement, les nombreux échanges que j'ai pu avoir avec l'instituteur d'accueil m'ont permis d'affiner mon observation et ma compréhension.

A côté de cela, j'ai également pu travailler avec un autre groupe d'enfants, plus jeunes, et en intégration partielle. J'ai pu constater que leur représentations étaient très différentes de celle de Léon et Kévin et que par ailleurs je ne pouvais pas aborder les choses avec le même dispositif. Comme dans la plupart des apprentissages avec ces enfants là, on est constamment en recherche de nouvelles stratégies pour mettre en place nos projets. Je conclus là, qu'il ne peut y avoir un seul dispositif pour cette activité, il est comme le reste à réinventer au fur et à mesure avec chaque enfant.

Une autre problème est celui de la constitution d'un groupe forcément restreint en institution. Cela limite considérablement l'interaction. On n'a pas toujours sous la main une personne extérieure pour relancer la discussion.

Ce qui a été opérant

Tout au long de ces séquences, nous avons, avec le maître d'accueil, pu voir évoluer leur réflexion.

Dans un premier temps, nous avons observé un inventaire d'expériences vécues, puis, l'intervention de mon neveu leur a permis de se décentrer et même pour Kévin de trouver un point de vue plus abstrait. Nous n'étions plus dans la pensée émotionnelle, mais dans une pensée plus structurée, à distance. C'était bien l'objectif de cette expérimentation.

Pour Kévin, la réelle prise en compte de son interlocuteur, son implication a montré l'envie qu'il avait de donner une bonne image de lui. L'estime de soi, Je pense est un argument intéressant.

A contrario, Léon a vécu l'extérieur comme une menace qu'il n'a pu dépasser dans le dispositif. Il a pris conscience qu'exprimer sa pensée, c'était aussi pouvoir être entendu et éventuellement jugé. Il a néanmoins participé en écoutant la pensée des autres.

Il est à souligner, que le magnétophone est un outil performant lorsqu'il devient un réel instrument de communication. Outre l'intervention de l'extérieur qui a déclenché la distanciation, il a permis tout au long de l'expérimentation, l'énonciation de la pensée interne, une qualité d'écoute, le désir d'être entendu et bien sur du plaisir.

Enfin, même si cet atelier s'est révélé positif pour ces enfants, on peut difficilement conclure que l'avancée de la pensée qu'ils ont montrée est généralisable. En revanche Je ne m'avance pas beaucoup en disant qu'ils ne sont pas au stade de considérer leur pensée comme objet de réflexion. La dernière question que je me pose et que je n'ai pas eu le temps de vérifier est : seraient-ils capables à présent de se réentendre en y réfléchissant?

CONCLUSION

Pour ces enfants et adolescents accueillis à l'hôpital de jour, avec ou sans insertion scolaire préalable, l'approche pédagogique constitue un terrain privilégié de désorganisation. Aucun progrès n'est possible pour eux tant que l'intolérance à la nouveauté n'a pas sensiblement diminué et sans ce travail préalable, l'enseignant reste avant tout un persécuteur.

Cette pratique suscite des situations de partage que chacun a pu aborder en fonction de ses capacités propres. On peut constater que, répétés chaque semaines, ces moments de rapprochement ont créé des repères, des habitudes, et des centres d'intérêts se sont dégagés, des difficultés ont été formulées qui peuvent faire maintenant l'objet d'une recherche des élèves. De là, sont nés des échanges, qui je pense, constituent un moyen de consolider leur propre identité. Leurs difficultés ainsi partagées et discutées, leur permettra je l'espère, de se construire et de progresser.

Cela rejoint l'une des tâches essentielles du pédagogue qui est celle d'aider l'enfant à se situer parmi les êtres et les choses. Aussi je pense, que cet atelier en permettant un accès à la réalité extérieure et en contribuant à la restauration des liens est certainement une démarche justifiée, d'autant plus, si on considère qu'apprendre, c'est entrer en contact avec le réel, comprendre et s'approprier ce qui était jusque là inconnu : s'ouvrir au monde extérieur.

Cependant, cette entreprise qui nécessite autant d'adaptations, de questionnements, de délais et de détours que de situations d'enfants, n'est pas pour autant garante, vu les troubles que rencontrent ces enfants, d'une généralisation des avancées de leur pensée.

Enfin, parce que pour ceux qui nous préoccupent, la crainte ou l'envie d'apprendre prennent pour chacun des expressions différentes, comprendre, utiliser des signes, laisser des traces, partager du sens sont pour chacun autant d'écueils, de mystère, d'énigmes redoutables ou d'associations dangereuses, J'ai pensé qu'il serait intéressant de poursuivre l'expérience sur d'autres sujets tels que : qu'est-ce qu'une grande personne? est-ce que les animaux pensent comme nous? être un ami / être un copain? Quelles ressemblances / quelles différences? La liberté?.....

J'ai aussi imaginé qu'on pourrait créer un site internet, inter-école par exemple pour que les enfants échangent à distance.

BIBLIOGRAPHIE

- 1 - Jacques ARDOINO, *Education et relations*, Introduction ... une analyse plurielle des situations éducatives, Dunod, Paris, 1980
- 2 - Annie CERVONI et Catherine CHARBIT, *L'enfant psychotique et l'école*, P.U.F, Paris, 1986
- 3 - Bernard CHARLOT, *Du rapport au savoir*, Eléments pour une théorie, Anthropos, Paris, 1997
- 4 - Philippe PERRENOUD, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Nathan, Paris, 1994
- 5 - Philippe PERRENOUD, *Parole étouffée, Parole libérée* - Fondement limites d'une pédagogie de l'oral, Delachaux et Niestlé, Paris, 1991
- 6 - Philippe MERIEU, *Apprendre... Oui, mais comment ?*, E.S.F., Paris, 1989
- 7 - Jacques HOCHMANN « *Conférence de M.J.Hochmann* » Les cahier de Beaumont N°54, Paris, 1991
- 8 - Matthew LIPMAN, *A l'école de la pensée*, Pédagogie en développement, De Boeck, Bruxelles 1995
- 9 - Jacques LEVINE - Jeanne MOLL, *JE est un autre*, Pour un dialogue pédagogique-psychanalyse, E.S.F, décembre 2000

ANNEXES

Transcription des enregistrements de la troisième séquence et des échanges entre Wilson et le groupe :

Wilson II

Bonjour, c'est Wilson.

Merci de m'avoir répondu. Je suis content de savoir que plusieurs personnes n'aiment pas l'école. Et j'aimerais savoir aussi si vous aimez des choses à l'école et si vous n'aimez pas des choses.

Moi j'aime les mathématiques, sauf que je ne suis pas très bon en multiplication, en addition, et puis tout ça. Et aussi, j'aime pas la grammaire, j'aime pas la géographie et peut-être à bientôt. Au revoir.

Réponse Kévin

Salut c'est moi Kévin A. Je vais te répondre ce que j'aime et ce que j'aime pas. J'aime pas les maths, mais je sais très bien en faire les multiplications. Mais à ton âge, je ne savais pas les faire alors il ne faut pas s'inquiéter. Mais j'aime bien la dictée, je sais bien en faire et le français, j'aime pas du tout. Je trouve que c'est pas terrible. Bon la dictée et le français c'est eux deux du français, mais je ne sais pas, je préfère la dictée parce que je sais pas je préfère la dictée et c'est tout.

J'aime un peu l'école, ça va. J'aime l'école parce qu'il y a la cour et il y a tous mes amis et j'aime bien mes amis et (cris de Léon) et je ne sais plus trop quoi te répondre puisque j'ai dit tout ce que j'aimais et ce que j'aimais pas.

J'aime pas ceux qui m'embêtent. J'aime bien mes amis ça c'est sûr.

C'est y en a y me fait ch...comme un certain que je connais, qui est toujours avec moi. Il me soûle la tête, mais c'est pas trop grave. Ça commence par un L bien sûr, y a un E, un O, et un N. Il est à côté de moi et en train de dessiner un dinosaure.

Bon au revoir. Salut! Hein!

Wilson III

Bonjour! Merci de m'avoir répondu. Ça m'a intéressé ce que tu m'as dit. Ghislaine m'a dit que vous travailliez sur une école idéale. Et ben moi j'ai réfléchi et j'ai pensé que l'école idéale ça pouvait être qu'on aurait plus de sorties, qu'on aurait le droit au jeu électronique, des ordinateurs et il y aurait des toits si il pleuvait dans la cour. Ça commencerait plus tard, il y aurait plus de sorties, plus de récréations, et on aurait pas de leçon le soir. On pourrait changer de classe quand on veut et on aurait une restaurant et on choisirait nos menus.

Voilà mon école idéale. Ce que je voudrais en fait pour mes enfants quand j'en aurais peut-être plus tard.

Je voudrai savoir ce que vous pensez de mon école idéale et au revoir à bientôt peut-être!

Première question

Ce que tu aimes et ce que tu n'aimes pas à l'école ?

Léon En général, ce que je n'aime pas c'est le travail, c'est con ! C'est chiant ! C'est attends ! Une page de maths ! Une page de français ! C'est tout ce qu'on fait en classe ! Et la géo C'est quoi la France P... ? ! Je sais ce que c'est. C'est quoi l'Italie ? Je sais ce que c'est!

Moi Qu'est ce qu'on apprend d'autre à l'école ?

Léon Je sais quand il y a eu la bataille d'Alesia! Toutes ces conneries-là.

Moi Et ce que tu aimes ?

Léon La bagarre à l'école et aussi la musique, parce que celui qui me fait c... , je lui éclate mon instrument à la g...et là il va souffrir!

Moi Tu peux le redire sans grossièreté ?

Léon Non mission impossible (il entonne la musique du film)

Moi Bon concentre-toi. Il n'est plus là Kévin pour écouter tes bêtises.

Léon La suite dans un instant (hésitation)

Bonjour, je m'appelle Léon. Je sais, vous me trouvez c... tous et je sais que je serai clochard comme les gens de la rue qui meurent de froid.

Kévin fait irruption dans la classe en ricanant)

Eh! Ecoute ça! Je serai un gros clochard de m... qui sera dans la rue et voilà. Parce que moi j'ai pas envie de travailler. C'est chiant le travail, d'ailleurs si je veux être clochard c'est mon problème!

Kévin Ben ne pense que l'école c'est bien en même temps mais des fois ça m'énerve parce que c'est chiant de travailler.

Moi Qu'est ce qui t'énerve parfois ?

Kévin A cause de certains enfants comme Olivier des fois quand il m'embête ou sinon l'autre fois quand je suis allé chercher des Lègos Annette a cru enfin ma maîtresse, je veux dire, elle a cru que je voulais le frapper en prenant la tête et c'est à chaque fois que j'approche de lui il a peur. Il fait un geste pour se protéger la tête et à cause de lui Annie elle m'a dit : tu sors ton cahier d'histoire, et moi j'avais la rage. Je disais que j'avais rien fait et elle me disait si, si, t'as fait quelque chose. Après en plus elle a même pas vu et en plus. Alors j'ai dit à Léon hein pas vrai Léon j'ai rien fait Léon a rien dit et il est

resté comme ça entrain d'être muet. Je dis à Yann , mais dis quelque chose j'ai rien fait! et lui pareil il est resté muet.

Moi C'est l'école ça ?

Kévin C'est le Centre...!

Ben l'école c'est bien, on travaille tout le temps.

Moi Qu'est-ce qui est bien dans le travail de l'école ?

Kévin C'est bien c'est tout!

Moi Tu ne veux pas en dire plus ? Tu veux que je te laisse tout seul ?

Kévin Non ça va enregistrer après.

C'est bien c'est tout. Si il y a des enfants normal et y a des filles qui sont pas des gogoles, c'est mieux! A l'école normale c'est mieux si il y a beaucoup de filles qui ne sont pas gogoles.

Moi On n'a pas le droit d'être différent ?

Kévin Mais moi ça me fait c....C'est je sais que j'aurai pas de métier et je sais, j'ai 13 ans, je ne sais même pas faire des divisions encore. C'est c... la vie.

Moi Et tu crois que tu ne peux pas apprendre ça?

Kévin Ca fait un an qu'on essaye d'apprendre, mais en un mois on m'explique qu'un seul jour , je peux rien comprendre même pas une heure.

Moi Mais tu ne crois pas que tu as fait des progrès ?

Kévin Et en plus quand je serai grand je vais me venger du Centre.... Quand il m'ont pris, j'allais passer en CE1 j'avais que 7 ans. Si on m'avait laisser continuer j'aurais peut-être un niveau peut-être en retard mais j'aurais peut- être passé en quatrième cette année quoi!

Moi Et alors pourquoi es-tu au Centre...

Kévin A cause des bagarres. De toutes façon je suis venu au C...., j'avais déjà un niveau comme ça, comme je suis maintenant.

Moi Tu penses que tu n'as fait aucun progrès, que tu n'as rien appris du tout?

Kévin J'ai un niveau CM1 CM2entre les deux.

J'ai rien appris du tout!

Moi Avec Thierry tu n'as rien appris ?

Kévin Si avec lui j'ai appris des trucs, mais j'ai oublié.

Retranscription de la réponse de Kévin et Léon

Léon Je suis d'accord avec toi, l'école c'est nul. Ne va plus à l'école !
Mais l'école est obligatoire jusqu'à 16 ans.

Kévin Salut Wilson. C'est Kévin A.. Je suis d'accord avec toi. Léon a dit n'importe quoi. Je suis d'accord avec ce que tu dis de l'école. J'aime pas l'école un peu comme toi et un peu comme tout le monde.

L'école c'est ennuyeux, mais faut y aller. Je ne sais pas faire comment supporter l'ennui. C'est embêtant, à peine c'est fini la cour que t'as envie que ce soit à nouveau la cour, c'est dur !

Mais l'école en même temps c'est bien, on apprend plein de choses et si on ne va pas à l'école après quand on est grand on devient clochard, on n'a pas de diplôme, on devient rien du tout, on a rien du tout.

Je préfère pas être un clochard, je préfère avoir un métier même minable mais au moins un métier. C'est la moindre des choses.

Léon C'est pas obligé un métier

Kévin Il devrait faire ça, Wilson il fait ce qu'il veut. Je l'oblige pas. Wilson il devrait aller à l'école mais il fait comme il veut. Moi je l'oblige pas.

Wilson

RéponseII

Bonjour, c'est Wilson.

Merci de m'avoir répondu. Je suis content de savoir que plusieurs personnes n'aiment pas l'école. Et j'aimerais savoir aussi si vous aimez des choses à l'école et si vous n'aimez pas des choses.

Moi j'aime les mathématiques, sauf que je ne suis pas très bon en multiplication, en addition, et puis tout ça. Et aussi, j'aime pas la grammaire, j'aime pas la géographie et peut-être à bientôt. Au revoir.

Kévin

Salut c'est moi Kévin A. Je vais te répondre ce que j'aime et ce que j'aime pas. J'aime pas les maths, mais je sais très bien en faire les multiplications. Mais à ton âge, je ne savais pas les faire alors il ne faut pas s'inquiéter. Mais j'aime bien la dictée, je sais bien en faire et le français, j'aime pas du tout. Je trouve que c'est pas terrible. Bon la dictée et le français c'est eux deux du français, mais je ne sais pas, je préfère la dictée parce que je sais pas je préfère la dictée et c'est tout.

J'aime un peu l'école, ça va. J'aime l'école parce qu'il y a la cour et il y a tous mes amis et j'aime bien mes amis et (cris de Léon)et je ne sais plus trop quoi te répondre puisque j'ai dit tout ce que j'aimais et ce que j'aimais pas.

J'aime pas ceux qui m'embêtent. J'aime bien mes amis ça c'est sûr.
C'est y en a y me fait ch...comme un certain que je connais, qui est toujours avec moi. Il me soûle la tête, mais c'est pas trop grave. Ca commence par un L bien sûr, y a un E, un O, et un N. Il est à côté de moi et en train de dessiner un dinosaure.
Bon au revoir. Salut ! Hein !

Wilson

Dernière réponse

Bonjour ! Merci de m'avoir répondu. Ca m'a intéressé ce que tu m'as dit. Ghislaine m'a dit que vous travailliez sur une école idéale. Et ben moi j'ai réfléchi et j'ai pensé que l'école idéale ça pouvait être qu'on aurait plus de sorties, qu'on aurait le droit au jeu électronique, des ordinateurs et il y aurait des toits si il pleuvait dans la cour. Ca commencerait plus tard, il y aurait plus de sorties, plus de récréations, et on aurait pas de leçon le soir. On pourrait changer de classe quand on veut et on aurait une restaurant et on choisirait nos menus.
Voilà mon école idéale. Ce que je voudrais en fait pour mes enfants quand j'en aurais peut-être plus tard.
Je voudrai savoir ce que vous pensez de mon école idéale et au revoir à bientôt peut-être !