

APPRENDRE EN CLASSE-RELAIS

Texte communiqué par
Frédérique LANDOEUER

Enseignante en classe relais
MONTPELLIER
Janvier 2005

[Classe relais](#)
[Public accueilli](#)
[Incidences pédagogiques](#)
[Relation de l'expérience et exemples](#)
[Conclusion, analyse](#)

Classe relais

Depuis 1997, le plan gouvernemental de lutte contre la violence positionne les classes relais comme un élément essentiel du dispositif inter-ministériel (Education Nationale/Protection Judiciaire de la Jeunesse).

Depuis 2003 le Ministère Jeunesse et Sport entre dans le dispositif, dans le cadre des ateliers relais. La première classe relais s'ouvre en 1984 à Lorient. L'année suivante la classe ouverte s'ouvre à Montpellier sur l'initiative de l'éducation surveillée (ancienne appellation de la protection judiciaire de la jeunesse).

En 2001-2002, 251 classes relais existent nationalement. 17 ateliers relais ont été ouverts en 2002. Le Ministère prévoit pour 2005 la création de 500 dispositifs relais (classes ou ateliers).

La quasi-totalité des élèves admis en classe relais le sont pour des problèmes d'absentéisme, de comportement, d'incivilité, de refus scolaire, de démotivation dans l'apprentissage ou de déscolarisation. L'âge moyen est de 13 à 16 ans. Le nombre d'élèves accueillis simultanément varie de 8 à 12 élèves. La durée de fréquentation est variable : de 1 à 6 mois. Les classes relais visent un double objectif : (re)socialisation et (ré)investissement des apprentissages disciplinaires.

Public accueilli

Le double objectif des classes relais pose un problème d'articulation entre la socialisation et les apprentissages.

Les modalités d'action sont extrêmement diverses selon les classes relais. J'en distinguerai globalement deux :

- Dans la mise en œuvre des pratiques, celles de socialisation sont dissociées des pratiques d'apprentissage. On socialise d'un côté par le biais de sorties, de goûter, du sport, art plastique...et on « apprend » de l'autre (fiches toutes faites, adaptées aux élèves en difficultés ou fiches de primaire). Le cadre de proximité qu'offre la classe relais (petit groupe d'élèves encadré par une équipe conséquente)

accompagné de travail individuel, les apaise provisoirement. L'accent est mis sur la relation sociale et les élèves cessent provisoirement leurs comportements perturbateurs, arrivent à mimer une situation d'élève, seul face à leur fiche. Dans ce cas de figure, les problèmes de fond ne sont pas réglés. De retour dans leur classe d'origine, les jeunes se montrent plus armés pour gérer leur relation à autrui que pour supporter de nouveau la confrontation avec les apprentissages, les mauvaises notes. Confrontés aux premiers mauvais résultats ils décrochent et ce malgré la bonne volonté qu'ils avaient au sortir du dispositif. « *j'veais faire des efforts, j'veais me tenir tranquille...* ». Dissocier socialisation et apprentissage implique des pratiques qui n'accordent pas un rôle socialisant aux savoirs

- L'équipe choisit de proposer un travail de fond, visant une modification de l'intérieur, dont les effets ne seront pas visibles rapidement. Ce choix s'inscrit dans un processus où la socialisation et les apprentissages ne sont plus dissociés. En effet certains contenus d'apprentissage pourraient être plus socialisants que d'autres. En amont, si l'on veut « traiter » leurs difficultés il est important de saisir les troubles d'ordre psychologiques et sociaux qui les ont conduits à la rupture. Pour cela la psychologie, la sociologie, la philosophie, l'anthropologie... peuvent éclairer l'enseignant quant aux situations pédagogiques à mettre en place.

J'ai choisi cette modalité d'action pour enseigner à ces jeunes en grande difficulté scolaire et sociale. Je vais tirer les quelques éléments d'observation sur ces jeunes adolescents qui m'ont permis de construire ma démarche.

Les classes relais accueillent des jeunes sous tension étant dans l'impossibilité de « déposer leurs paquets » au seuil de la classe. Tous ces enfants ont souvent connu, au sein de la famille, des expériences relationnelles engendrant une grande souffrance psychique, et pour se protéger beaucoup d'entre eux ont développé un comportement d'impunité. Ils fonctionnent dans l'immédiateté et exigent tout, tout de suite. Ils sont, pour la plupart, dans l'impossibilité de supporter la frustration, les limites, les règles et la loi.. L'environnement familial de ces enfants est bien souvent carencé, la vie familiale désorganisée. Le langage est quant à lui pauvre, la communication inexistante. Carencés sur le plan affectif, ces enfants le sont aussi sur le plan cognitif. Pour la plupart, on observe que ces jeunes véhiculent la pathologie du lien, leur enfance étant marquée par une succession de ruptures. De plus nous observons souvent chez ces enfants des confusions transgénérationnelles. Comme les premières relations affectives ont été chaotiques et discontinues, on peut émettre l'hypothèse que certains enfants refuseront, afin de se protéger, de se remettre en lien comme par exemple, lors de la situation d'apprentissage. Les processus d'intériorisation pouvant être très fragiles chez certains enfants il en découle une grande faiblesse quant à la constitution et à l'investissement d'un contenant pour les pensées. L'adolescence sera le révélateur de la mauvaise qualité des acquis de l'enfance.

Nous comprenons donc les difficultés que vont avoir certains jeunes à se saisir de « l'objet savoir ». En effet lorsque l'exercice proposé est de type question/réponse les jeunes acceptent facilement de le faire car ces exercices ne mettent en œuvre que la mémoire. Mais lorsqu'ils sont placés face à une réelle situation d'apprentissage où la réponse n'est pas donnée tout de suite mais que, pour la trouver, il est nécessaire de faire des liens, de mettre en relation, se retrouvant face au vide, ils disjonctent et certains tentent de faire exploser le cadre.

En effet les situations d'apprentissage réactivent chez eux des angoisses profondes, et la frustration que nécessite l'acte d'apprendre est pour eux insoutenable. Leur équilibre psychique reposant sur l'évitement de la frustration, ils ne peuvent tolérer d'être seuls et de ne pas savoir. Toutes ces dispositions de l'appareil psychique, ces inorganisations mentales viennent parasiter la pensée. Aujourd'hui nous nous trouvons face à une proportion croissante de jeunes présentant de graves problèmes de comportements. Des jeunes pour qui les exigences scolaires suscitent de la violence ou une inertie profonde. Les réponses pour sortir de ce sur stress peuvent être pour certains de mettre le corps en avant comme bouclier, des attaques verbales vis-à-vis de la situation qui est « nulle », du prof « qui est un gros pédé » ou, du copain « qu'il encule ». Ou bien on entendra des réflexions du type « nique ta mère », « mange tes morts », « mange ma merde ». *« Il y a ici frustration intense qui réactive des craintes anciennes articulées presque toujours autour de deux grands thèmes que sont la mort et la sexualité¹ »*. Ces craintes remontent sous une forme très crue et témoignent d'une présence excessive de peurs liées à la castration et au sadisme qui empêchent la pensée de fonctionner. Bref, tout cet arsenal pour se protéger du malaise profond qui met leur survie en danger.

Ces jeunes sont parasités par des questions existentielles. Ils ne comprennent pas vraiment le monde qui les entoure, ils en ont des représentations erronées et n'interviennent auprès des autres que par le biais d'énoncés dogmatiques, ou bien lors de conflits. Bien souvent ces jeunes ont du mal à trouver les bonnes distances et à sublimer, incapables de s'intéresser aux autres, de transcender leur propre histoire pour entrer dans celle des autres. Ils sont dans l'impossibilité d'échanger (de donner et recevoir). Le monde environnant est pour eux chaotique, les événements de la vie se présentent souvent très vite, de manière désordonnée et il leur est difficile d'introduire de l'intelligibilité dans tout ce chaos. Ils nous interpellent, nous enseignants, à propos de ce monde dans lequel ils ont du mal à agir, avec lequel ils n'ont jamais les bonnes distances, d'où ils sont souvent exclus ou rejetés. Ces interpellations se font le plus souvent en infra langage et violemment mais ils n'obtiennent généralement pas de réponses adaptées. Leurs désorganisations mentales, leur manque de culture de base, ne leur permettent pas de se saisir des éléments de réponses que l'école apporte au travers des disciplines scolaires qui sont pour eux trop cloisonnées. Il leur est impossible d'établir des liens entre les différentes disciplines afin de relier tous ses savoirs morcelés pour construire du sens, se construire un modèle du monde et le comprendre.

Incidences pédagogiques

J'ai donc pris en compte toutes ces difficultés pour construire ma démarche pédagogique. Vouloir qu'ils apprennent c'est vouloir qu'ils acquièrent des savoirs, des contenus intellectuels. Ma démarche pédagogique s'appuie essentiellement sur le choix des contenus qui pour moi, orientera les méthodes employées, les relations, « les obligations » et la discipline.

Il ne saurait être question de leur déverser des contenus de pensée dénués de sens pour eux, ou de proposer un enseignement par exercices répétitifs (Freinet disait qu'il ne sert à rien de donner à boire à un âne qui n'a pas soif). Pour que les savoirs prennent du sens il faut que le sujet puisse les mettre en relation avec d'autres savoirs et qu'il s'inscrive dans un ensemble appelé culture. Il faut que les savoirs créent de l'intelligibilité pour celui qui apprend, afin de l'enrichir dans toutes les dimensions de sa personne, que ces savoirs donnent des éléments de réponses aux questions existentielles ou même qu'ils suggèrent d'autres questions sur le monde, sur soi...

¹ Serge Boimare, 1988, « la peur d'apprendre », AREN93.

pour que chaque sujet puisse se construire en relation aux autres, au monde comme un sujet de culture². Nous avons travaillé sur le thème des origines. Ensemble nous avons évoqué la naissance de l'homme (du grand singe à l'homo sapiens), puis retracé la longue marche de l'homme vers l'humanité (au sens « être au monde ») et découvert comment certains champs de connaissances ont émergé de cette longue histoire comme tentative des hommes de répondre à des questions existentielles, d'apaiser des angoisses, d'expliquer le monde, de lui donner du sens, ou répondre à des besoins de la vie quotidienne. Nous nous sommes introduits dans une histoire qui nous dit comment les hommes ont réussi à apaiser leurs angoisses (de la mort, face au temps...), histoire qui nous dit les propositions qu'ils ont faites vis à vis de la difficulté qu'ils ont à vivre ensemble, histoire qui nous a laissé des œuvres auxquelles on peut avoir recours pour mettre des mots, des images sur nos peurs. Histoire dans laquelle on appartient tous, en tant qu'humain. Puis nous avons travaillé chaque champ de connaissance séparément : celui des croyances ancestrales, de la mythologie, de la philosophie, des sciences et de l'art. Le fil conducteur de notre histoire, à savoir « l'histoire de l'humanité » et les questions que ce thème soulève, nous ont conduit à naviguer entre les matières sans pour autant les confondre. Chaque élève a pu, seul ou en groupe, s'inscrire dans cette histoire par le biais de créations artistiques ou d'écriture de conte.

Le pari étant d'instaurer une communauté de recherche pour permettre entre autre de travailler les échanges, la coopération (qu'ils deviennent donneur / preneur), le rapport au langage et au temps, aux savoirs. Par le biais de cette communauté de recherche les élèves pourraient apprendre à se connaître, au travers des relations interpersonnelles (apprendre à trouver les bonnes distances...). Le dispositif relationnel, mis en place dans le groupe au travers du conseil, des débats, des cours de sciences, des ateliers d'art et d'écriture... permet au sujet, d'apprendre à se maîtriser, à être solidaire, à communiquer, à comprendre les gens.

Engager les élèves dans ce processus vise à développer un rapport au savoir lié au rapport qu'entretient le sujet avec le monde. L'homme étant un sujet de savoir certes, mais aussi soumis à un inconscient, la description faite des caractéristiques de ces jeunes nous montre bien que d'autres dimensions existent derrière le sujet de savoir. Leur mal-être identitaire étant profond, j'ai choisi de travailler avec des supports chauds mais non brûlants. Je me suis servie de thèmes suffisamment évocateurs, ayant du sens pour eux, susceptibles de retenir leur attention pouvant les mobiliser de l'intérieur. Les thèmes choisis contiennent leurs peurs et leurs angoisses de manière métaphorique, mais suffisamment éloignés de leurs difficultés immédiates pour éviter qu'ils s'enlisent dans leurs problématiques. Le récit du long cheminement de l'homme vers l'humanité, nous a servi de métaphore psychologique et sociale faisant émerger des concepts importants, des questions faisant souvent échos à leur vécu immédiat ou à l'actualité, que l'on a pu retravailler ensemble en ateliers.

Relation de l'expérience et exemples

Cette année un film documentaire « les enfants du big-bang », a été réalisé par Marie Frapin. Presque toutes les séances de travail ont été filmées. Nous avons pris le maximum de précautions pour que la caméra ait le moins d'incidence possible sur le déroulement de la classe.

² Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. ESF.

Partant d'un cours unique intitulé histoire de l'humanité, j'ai institué petit à petit dans notre emploi du temps des ateliers de recherche dans différents domaines, à chaque fois qu'ils apparaissaient au cours de notre récit sur les origines de l'humanité :

- L'étude de mythes fondateurs sur les origines, pour y asseoir des activités de lecture.
- Ateliers de pensée réflexive avec étude de textes donnant lieu à des discussions réflexives sur des valeurs, des concepts.
- Des cours de sciences (big-bang, apparition de la vie sur terre, évolution de l'homme, études de la respiration),
- Ateliers de créations : art et écriture de contes

« Histoire de l'humanité »

Nous sommes partis du film documentaire « L'Odyssée de l'espèce » de Jacques Malaterre diffusé sur France 3. L'histoire des premiers hommes est, pour eux, éloignée de leur propre vécu (espace et temps) et pourtant fait écho à leur propre histoire. Par exemple des mots extraits de notre travail comme « rupture, nécessité de migrer pour survivre, d'évoluer, changer les modes de vie, solidarité, adaptation... » ont retenu leur attention car ils sont porteurs d'évocations symboliques de leurs angoisses, et font surgir beaucoup de questions existentielles. Au travers de cette histoire ils ont pu s'exprimer et questionner leur propre histoire sans se mettre personnellement en danger. Il s'agissait pour moi au travers des thèmes de travail sur les origines, de susciter les opportunités au fur et à mesure que l'on avançait dans l'histoire de l'humanité, afin de noter les questions importantes. Cette démarche vise à amorcer le désir d'aller chercher des réponses aux questions existentielles dans des domaines qui s'interrogent mutuellement comme la mythologie, la philosophie, l'art ou les sciences dans les ateliers que nous instituons au fur et à mesure des besoins. Ils ont eu accès à la signification que les hommes ont donné aux savoirs que l'école leur propose souvent de manière décontextualisée, ainsi ici les connaissances se sont animées. Il a été essentiel de faire le point sur les principes épistémologiques qui dirigent chaque domaine. Nous avons constaté qu'ils ne règnent pas sur le même territoire tout en s'interrogeant mutuellement.

Ce premier chapitre du film « L'Odyssée de l'espèce » commence par une grande catastrophe naturelle. La grande faille du Rift induit des changements : de climat, de végétation. Certains grands singes vont se retrouver piégés du côté de la savane arborée. Ils vont « trinquer », menacés d'extinction ils vont être disséminés. Leur ancien mode de vie dans les arbres devient un piège : il faut descendre ou mourir. Le premier d'entre nous va naître dans ces conditions difficiles. Malgré sa peur, un des grands singes va prendre un risque énorme ; son malheur va le pousser à faire des découvertes prodigieuses. Ce grand singe serait mort « s'il était resté sur place ». Il s'est redressé et a pu se déplacer, il a dû migrer pour survivre dans un milieu inhospitalier. Son mode de vie a été totalement modifié... Ce passage du film les a d'entrée interpellés, il nous a permis de travailler sur les concepts de rupture, adaptation, évolution et de migration qui ont de suite fait écho à leurs propres problématiques. Beaucoup de questions ont émergé.

Lucy (Australopithèque) se retrouve seule, enceinte, elle va mourir si elle reste seule il faut qu'elle se déplace. Poussée par son instinct de survie, elle surmonte sa peur et part à la recherche de l'inconnu (elle a quand même très peur) elle va à la rencontre d'un clan différent, avec des savoirs différents. Les échanges de savoir se sont

opérés. Les élèves ont compris que les humains avancent en lien avec les autres par la transmission des savoirs antérieurs, la création de nouveaux savoirs.

Aussi ils ont été tous très choqués que Lucy (enceinte) se noie sous les yeux du groupe qui l'avait acceptée. Pas un hominidé n'essaiera de la sauver. Plus tard un groupe d'homme plus évolué, traverse la même rivière. Une solidarité s'organise : la conscience de soi et des autres est apparue.

Nous avons travaillé sur les concepts de solidarité, de clan, d'échange, de conscience de soi et des autres. Nous avons constaté que le savoir faire de chaque homme a été multiplié dès lors qu'il a su mettre en place des stratégies collectives. L'homme a compris que sa survie dépendait de la coopération et de la transmission des savoirs. D'autres concepts essentiels ont été extraits et travaillés tout au long de ce récit. (Ex : mort, transmission, angoisse, création, amour, penser, humour...).

Après avoir mis en évidence, le long processus du développement de l'Homme et de ses facultés, nous nous sommes arrêtés sur la naissance de la pensée. Le langage a permis de partager les productions intellectuelles, a permis de communiquer. Seul le langage humain, permet l'évocation de sujet imaginaire, il permet à la pensée de s'exprimer. L'homme s'est mis à interroger et imaginer le monde. L'homme a su faire naître dans son esprit un modèle du monde qui n'a cessé d'évoluer. La conscience du temps est apparue, il a pu anticiper, chercher à percer le mystère des origines et de l'au-delà. La prise de conscience par les hommes que la fin existait a été source d'angoisses. Les élèves ont constaté qu'elle l'est encore pour nous. Pour s'apaiser nous cherchons tous un sens. Les élèves ont exprimé ce qu'ils ressentaient face à la mort, et les croyances qu'ils avaient (jugements, enfer paradis...). Nous sommes partis à la découverte de l'évolution des croyances et en chemin nous avons rencontré l'art. Produire de l'art a permis de lutter contre l'angoisse, l'homme pouvait communiquer avec les esprits... En observant les phénomènes naturels les hommes ont voulu savoir « pourquoi ? ». Les premiers hommes évoluaient dans un univers magique, qui s'est transformé en univers mythique. Chaque culture, chaque tribu a proposé son explication sur sa vision des origines. Les univers mythiques étaient différents selon les cultures et les époques. Nous avons lu différents mythes fondateurs (Grecs, Chinois, Arabes... - nous arrêtant plus particulièrement sur les mythes Grecs des origines en ateliers de lecture à partir des mythes fondateurs). Quand les dieux firent leur apparition dans les civilisations nous avons constaté que les hommes imputaient à l'œuvre des dieux les phénomènes naturels y compris la création de l'univers. Ces dieux étaient le plus souvent animés par des sentiments de haine et d'amour. Les élèves ont trouvé que les hommes étaient des « *Botch d'inventer toutes ses conneries* ». Je leur ai fait remarquer que eux aussi avaient leurs croyances, et que dans ce domaine il ne pouvait y avoir de vérité universelle, de loi. Comme eux, les premiers hommes cherchaient un sens à la vie. C'est le fait que les mythes grecs se situent dans un espace et un temps très éloigné d'eux, qui leur a permis de prendre du recul et d'exercer un regard critique vis à vis de la validité de leurs croyances. Les jeunes cherchaient sans cesse à invalider les conceptions grecques par des faits rationnels. Puis on a réalisé que les premiers philosophes ont eu aussi cette démarche. A partir du moment où les mythes ont été écrits, ils ont été sujets à discussion. Certains grecs eurent un regard critique et se sont mis à développer une nouvelle manière de penser fondée sur l'expérience et la raison, essayant de dégager de leur observations des lois universelles qui dirigent la nature. La science est apparue. Il a été tout aussi important d'observer que les grecs mythiques étaient en proie au déterminisme. Les dieux décidaient tout (oracle de Delphes). Puis il y a eu un moment où les hommes se sont libérés de cette croyance pour reprendre leur destin en mains, leur responsabilité face à la vie. Durant ce cours les élèves affirmaient que c'est dieu qui décide, par exemple « *quelqu'un qui avait le sida c'était dieu qui l'avait puni car il était drogué ou toxico* » ; en suivant cette discussion ils ont fini par dire que

s'ils étaient en classe relais c'était parce qu'ils étaient mauvais, méchants, et donc ils étaient punis. Il a été essentiel de modifier cette représentation. Le débat qui a suivi a permis de faire émerger toutes les croyances qu'ils avaient à ce propos qui étaient très ancrées. Ils ont finalement réfléchi ensemble et trouvé des exemples concrets où ils avaient eu le pouvoir de changer le cours des événements. J'ai rebondi en dirigeant le débat sur la responsabilité qu'ils avaient face à leur progression en classe. En effet, ils avaient le choix de décider de progresser ou de répéter les attitudes qui les ont conduits en classe relais. Personne ne pouvait décider à leur place.

L'intérêt de l'homme antique pour le ciel ne s'est pas réduit à des histoires mythiques sur la création, mais aussi l'homme a adopté une attitude scientifique en observant les changements du ciel plus rigoureusement avec plus de précisions tout en continuant à projeter dans les cieux ses propres rêveries. Sa survie dépendait de sa connaissance des phénomènes célestes et des relations entre le ciel et la terre. La naissance de l'astronomie s'accompagna d'importantes conquêtes intellectuelles dans certaines civilisations (les ateliers de sciences ont été mis en place en classe). Puis en plein univers mythique surgit le miracle grec qui dura huit siècles. Une poignée d'hommes semèrent les germes d'un nouvel univers, l'univers scientifique. Les hommes eurent l'idée que la nature pouvait être sujet d'étude et de réflexion, qu'elle pouvait être régie par des lois qui n'étaient pas que du fait des dieux mais pouvait être comprise par la raison humaine. La philosophie fit son apparition. Puis les hommes inventèrent la méthode scientifique, adoptant partout dans le monde - quelles que soient les origines - les croyances des règles communes sur la manière de raisonner. De nombreux philosophes ont fait évoluer les connaissances sur l'univers et le monde.

A ce moment là de l'année suffisamment de concepts avaient été dégagés de notre travail permettant d'introduire un atelier « de pensée ». J'ai proposé des mythes platoniciens, des contes ou littérature de jeunesse (voir ci-après).

« Atelier sur les mythes »

Ainsi, à partir de la vision scientifique des origines et de l'évolution de l'homme, nous avons cherché en atelier sur les mythes, comment les hommes ont expliqué la genèse. Les mythes antiques ou des contes sur les origines sont des sources inépuisables de rêves, de mystères et de passions. Les mythes grecs sont des récits qui ont été transmis pour la plupart oralement ; ils n'ont été transcrits que tardivement. Ils sont polysémiques, et ne sont pas l'œuvre d'un seul auteur, mais sont de l'ordre de la mémoire et de la transmission orale. Le mythe n'a pas de forme définitive, le récit reste ouvert à l'innovation. Ils contiennent un trésor de pensées, d'imaginations cosmologiques, chaque personne peut se l'approprier. Aussi ils contiennent nos peurs et nos angoisses (castration, sexualité, morts, inceste...), de manière métaphorisée, ce qui les rend acceptables pour la pensée. Ainsi ils retiennent l'attention des jeunes car ils font écho à leurs propres peurs. Les mythes fondateurs sont devenus pour moi, des supports à l'apprentissage du français : lecture, fiche de lecture, vocabulaire, grammaire... De par leur grande puissance évocatrice, ils peuvent faire front aux angoisses. Les mots ne sont plus vides de sens et deviennent moins dangereux pour eux. Beaucoup de débats d'interprétation ont eu lieu autour des textes. Nous avons étudié la mythologie Grecque de la création de l'univers, chapitre par chapitre. Des exercices de lecture ont succédé à la lecture de ces fiches. Ils ont la plupart du temps accepté les contraintes que le travail de lecture nécessitait.

Nous sommes partis d'un texte intitulé « *du chaos à la guerre* ». Le chaos les a énormément accrochés car eux-mêmes vivent des situations chaotiques. Ce concept les a énormément interpellés. Chacun a pu projeter par le biais de dessins, ce que ce concept évoquait : des anges, des démons, des immeubles, un salon vide, la mort, leur prénom, le diable... Le chaos représente le désordre, l'absence de limite, le vide, la confusion... (C'est à partir de ce moment là que des ateliers d'art plastique et d'écriture ont été institués, pour qu'ils puissent donner une forme symbolique à leurs angoisses.)

Puis nous sommes passés aux « *noces de Gé et Ouranos* ». Gé enfante seule Ouranos, qui deviendra son amant et avec qui elle aura des enfants. Il est question d'inceste, de confusion trans-générationnelle...

« *Gé donne naissance aux géants, aux Titans* ». Ouranos est primitif, il recouvre Gé en entier empêchant les enfants qu'il conçoit de sortir. Toute évolution est bloquée, les enfants ne peuvent pas prendre leur place. Dans ce texte Ouranos se fait castrer par Kronos son fils. En effet, Gé sa mère lui donne l'arme pour qu'il la délivre d'Ouranos. Il est question de parricide, de castration, de violence. Le ciel sera à tout jamais éloigné de la terre.

« *Chronos, le croqueur d'enfants* ». Kronos ne veut pas vieillir, ils dévorent ses enfants. La peur de la mort a ressurgi à ce moment-là...

« *Naissance, enfance et vengeance de Zeus* », « *Une guerre de dix ans* ». Il est question de lutte, de violence, de conflits trans-générationnels.

Puis nous avons étudié « *le monde infernal* » qui est l'enfer. Une réflexion sur le bien et le mal a été très vive. L'anneau de Gygès nous permettra d'approfondir ce concept.

(Nous n'avions évidemment pas débattu directement sur les mots, inceste, castration... Ils demanderont spontanément beaucoup plus tard à Albert Jacquard si l'inceste est normal.)

Je leur avais demandé d'essayer d'établir un arbre généalogique sur les premiers dieux. Les élèves se sont tous mis au travail. Chacun a cherché par écrit à représenter la généalogie de tous ses dieux. Certains ont dessiné un vrai arbre, d'autres ont réinvesti l'arbre de l'évolution de la vie sur terre sur lequel nous avons travaillé en sciences. Cet exercice était difficile pour eux, il y avait beaucoup de dieux. Ils ont tous tâtonné un bon moment. J'ai affiché toutes leurs représentations et nous avons cherché ensemble le modèle le plus adapté. Ils ont accepté les critiques, il n'y a pas eu de débordements, de conflits. Un réel débat s'est engagé (conflit socio - cognitif). On a fini par adopter le modèle le plus pertinent que l'on a amélioré en groupe. Symboliser la généalogie n'était pas un exercice neutre pour eux, il se sont investis dans l'exercice de manière active et étaient déterminés à trouver ensemble une solution.

En atelier de sciences

En atelier de sciences, nous avons travaillé la théorie du big-bang, le système solaire, la théorie de l'évolution de la vie sur terre (en construisant un arbre de l'évolution) et celle de l'homme. Aujourd'hui grâce aux connaissances scientifiques et aux instruments de la physique nous pouvons reconstituer l'histoire de l'univers. Toutes ces séances ont suscité beaucoup de remarques à propos de dieux et ont fait émerger de nombreuses questions existentielles. Les élèves ont eu beaucoup de mal à accepter les récits scientifiques.

Au départ ils mélangeaient tout ; j'ai été surprise de constater à quel point ils avaient des croyances sur tout. Une sorte de peur émanant d'une conception angoissante du monde basée sur la punition divine, leur interdisait « de prendre » faisant obstacle à l'apprentissage des sciences, au raisonnement, à la pensée. Pour eux, la plupart des faits avaient une réponse théologique que le récit scientifique mettait trop violemment en doute. Les élèves

se trouvaient en conflit de loyauté vis à vis de la famille. Il leur était difficile d'établir une relation aux savoirs tenable, et fertile. Il est donc devenu primordial de modifier leurs représentations vis à vis de la pensée, du monde pour faire en sorte que les savoirs ne glissent plus mais prennent du sens pour pouvoir s'ancrer. Le pari était qu'ils ne vivent plus l'acte de penser comme dangereux mais comme émancipateur source de nouveaux plaisirs. Il a fallu, par ce long cheminement anthropologique, leur faire comprendre que la science cherche à comprendre le monde. Elle s'intéresse aux fait visibles et perceptibles, elle n'interprète pas au delà du visible. La science n'élimine pas dieu mais ne peut prouver son existence. Les religions et les philosophes cherchent le sens. La raison et les croyances ne règnent pas dans le même domaine mais peuvent s'enrichir mutuellement.

Par exemple, ils ont d'emblée refusé d'admettre que l'homme n'était pas apparu du jour au lendemain tel qu'on le connaît. Je me suis rendue compte que pour eux « les hommes préhistoriques » sont des hommes restant préhistoriques qui ne deviendront jamais des hommes comme nous. Ils n'ont cessé d'affirmer, que c'est leur dieu qui a créé les hommes, les animaux, l'univers.... (Dieu pour les catholiques, Allah pour les musulmans, taxant violemment à l'unanimité les scientifiques (anthropologiste, biologiste, paléontologue...) de « mitoneur » voire de « toxicos ». La science étant pour eux de l'ordre du tabou, du côté du mal, ils étaient emprunts à toutes sortes de superstitions s'empêchant de réfléchir pour tenter de comprendre les cours. J'ai dû faire appel à « des vrais scientifiques » pour confronter les points de vue et démystifier les représentations qu'ils avaient à leur sujet. C'est ainsi qu'Albert Jacquard est venu une journée, pour répondre aux questions plus philosophiques que ce travail a fait émerger. Je l'avais présenté comme « un des grands sages de la planète », celui, qui pose les bonnes questions et qui recherche la vérité par la raison, mais aussi qui n'a pas de parti pris quant aux religions. Nous avons pris l'habitude de noter au fur et à mesure toutes questions « philosophiques » qui émergeaient de nos sujets d'étude.

Mr Pelquert, astrophysicien est intervenu à trois reprises. Ces interventions se situaient dans un champ plus scientifique, sur la connaissance de l'univers et du système solaire.

Les débats ont été passionnants, les élèves ont manifesté beaucoup de plaisir à échanger.

Des ateliers d'expressions (écriture de contes et d'art plastique) ont été mis en place afin que les élèves puissent intervenir dans l'histoire de l'homme (qui est aussi la nôtre), par le biais de la création. Une plasticienne Ophélie Baffier-Baroux est intervenue durant tout ce travail. Il a été important qu'elle soit présente dans certains ateliers « histoire de l'humanité », notamment dans ceux où l'art et les croyances ont été abordés. J'étais moi même présente à certains de ses ateliers. Sinon nous proposons deux groupes d'expression en même temps, un artistique et l'autre d'écriture. Des échanges se sont opérés entre les deux ateliers : par exemple trois élèves étaient volontaires pour illustrer le conte que deux autres élèves avaient écrit. A travers leurs productions les élèves ont pu mettre des mots, des symboles, des images sur ce qui les préoccupe, pour cela ils ont utilisé la symbolisation. Ils ont produit des textes ou des dessins avec un plaisir manifeste. La mise en mot est déjà une tentative de maîtrise du réel, elle soulage l'angoisse.

L'atelier de « pensée réflexive »

Des débats ont alors été régulièrement organisés dans l'atelier de pensée réflexive qui a vu le jour à ce moment de l'année, autour des questions que suggéraient nos thèmes de travail.

Les élèves ayant tendance à affirmer leur scepticisme vis-à-vis de certaines affirmations scientifiques. J'ai donc saisi cette occasion pour leur présenter la mythologie et introduire le concept de croyance, de sciences. Nous avons pu constater que différentes croyances émergeaient du groupe, nous en avons cherché émanant d'autres cultures, puis j'ai posé en parallèle, les théories scientifiques sur les origines, accompagnées des questions restant sans réponses. Les élèves ont généralement une maîtrise fébrile de l'oral et de l'écrit. Ils manifestent généralement beaucoup de susceptibilité, nous interpellant parfois violemment dès que leurs habitudes et leurs croyances sont remises en cause. Ils s'expriment généralement en infra langage, ayant une quasi-absence de maîtrise du langage et d'eux-mêmes. Proposer des débats régulièrement leur donne une occasion d'entrer dans des pratiques langagières avec leurs règles et conventions. Les débats permettent de prendre des distances vis-à-vis des émotions, permettent de mettre en mot leur représentation sur le monde (rien qu'en les formulant souvent ils en réalisent l'absurdité), d'apprendre à exposer sa pensée dans le respect des autres et de soi-même, de mettre en cohérence des faits afin de dégager des concepts, mais surtout les débats permettent au travers du langage de se dégager de ses impulsions grâce à la mise en mot à l'intérieur d'un cadre posé. On ne dit pas n'importe quoi n'importe comment. Cet espace de parole pacifie progressivement les tentatives de prise de pouvoir sur l'autre se transforment en démarche coopérative où l'on avance en relation les uns avec les autres ; même si l'autre a un avis différent, toutes les idées méritent d'être entendues à partir du moment où la déontologie du débat est respectée.

Nous avons constaté que nos pensées évoluent selon l'angle où on se place et appris qu'il était important de se décentrer pour regarder et analyser les événements.

Ce travail transdisciplinaire a permis de faire émerger des concepts « qui interpellent » dans différents domaines comme celui de vérité, de loi, de bien, de mal...

Nous avons travaillé sur le concept de vérité en partant d'un texte écrit « le mythe de la caverne » traduit par Sylvain Connac.

Il est important de noter que précédemment, durant le cours « histoire de l'humanité », nous avons vu que l'homme a su se détacher du réel, prendre des distances pour le représenter, l'imaginer (en art par exemple) : il s'est construit tout un mode de représentation symbolique. L'art est une représentation de la réalité, la seule façon de dépasser la préhension de la réalité, c'est de la penser. J'avais beaucoup insisté sur la symbolisation, la capacité des hommes à représenter le réel (travail qui a été repris en art plastique et en ateliers d'écriture). Les élèves avaient observé que les représentations ne correspondaient pas à la réalité, et que les auteurs nous montraient leurs visions des choses.

Je n'ai pas tout de suite présenté la fin du texte, je l'ai arrêté au moment où l'homme qui sort de la caverne hésite à informer ses pairs que dehors il existe un monde différent. La première fois que je leur ai lu le texte, certains ont mal réagi, ils ont refusé d'écrire la suite ne voulant pas « se prendre la tête » avec cette histoire qui ne tenait pas debout qui n'était pas possible. Ils bloquaient sur ce qu'il y avait avant l'histoire. On ne pouvait pas vivre enchaîné, ils étaient tous adultes, comment ils mangeaient... J'ai saisi cette occasion pour introduire le débat, leur dire que ce texte est une métaphore et a été écrit pour faire réfléchir, pour penser le réel. Le texte du « mythe de la caverne » est une allégorie.

Les élèves ont écrit la suite de l'histoire. Ils ont presque tous dans l'écriture de leur récit fait allusion à la découverte du monde, à l'évolution. Pour eux les endroits qui ressemblent à la caverne étaient la prison. Une élève avait écrit, qu'elle ne voulait pas informer les autres de ce qu'elle avait découvert hors de la caverne afin de rester tranquille. Un élève lui a fait remarquer que seule elle ne pouvait pas survivre car les premiers grands

singes seraient mort, s'ils étaient restés seuls. Pour survivre il fallait être en groupe. Les rencontres, la transmission des savoirs, avaient permis la naissance de l'homme et l'évolution de sa pensée.

Durant une sortie sport plein air, j'avais volontairement choisi de les amener dans une petite grotte présentant les mêmes caractéristiques que la grotte du mythe (c'était un grand trou avec 15 mètres de rappel ; on ne voyait que nos ombres). Instinctivement quelques élèves ont prélevé des cailloux différents pour chercher en sciences ce que c'était. Cette attitude a donné lieu à un nouveau débat en lien avec le mythe. Ils n'ont pas eu une attitude passive mais ils ont cherché à comprendre. Que se serait-il passé si des hommes étaient restés dans la caverne et d'autres en étaient sortis avec leur échantillons. Comment auraient réagi ceux qui avaient voulu rester si l'un de vous revenait en leur révélant que toutes les pierres étaient différentes, que ce qu'on croyait être des pierres étaient en fait de la terre, des pelotes d'hiboux... Certains élèves n'auraient pas voulu se prendre la tête, d'autres ne les auraient pas cru car les scientifiques sont des « myto »... Je leur ai fait faire un lien avec les problèmes qu'avaient rencontré des scientifiques (Galilée) vis à vis des gens qui préféreraient rester dans l'erreur. En cours « d'histoire de l'humanité » nous avons constaté que chaque fois que l'église a essayé d'imposer sa conception du monde il y eu des conflits. J'ai repris leurs propres attitudes en classe de refus face au récit scientifique des origines. Malgré le fait que des explications scientifiques indéniable expliquaient les origines ils les refusaient d'emblée taxant les scientifiques de tous les noms d'oiseaux, car cela mettait en doute leur croyances. Au cours d'un autre débat j'ai pu leur faire faire un lien entre le ce mythe et le film. Ils se sont exprimés à propos du film documentaire. Ils étaient inquiets sur ce qu'on allait voir d'eux à la télévision. « *L'autre fois j'étais énervée quand je me suis battue, mais je ne suis pas que comme ça ! les gens vont nous prendre pour des Botchs* ». Ce mythe nous a aidés à penser le réel : l'art, la télévision nous donnent une représentation de la réalité qui la rend différente, le film part du réel mais Marie Frapin va montrer une réalité différente, le temps et l'espace ne seront pas réels, elle va montrer notre réalité vue par elle, elle pourrait montrer le pire comme le meilleur. Elle a beaucoup de pouvoir. La télé ne nous montre pas la réalité. Il est important pour chercher sa propre vérité d'aller explorer soi même le monde, la vie afin de nous construire nos propres représentations qui évolueront, au cours des rencontres... Ce débat a été important dans le sens que trop souvent ces jeunes ne font pas la différence entre la réalité et la fiction, ils avalent les vérités que d'autres veulent leur faire intégrer (l'exemple sur lequel j'ai insisté était celui des producteurs télé)... Chercher sa propre vérité c'est exercer son jugement, ne pas croire l'autre sur parole. J'ai très souvent utilisé ce mythe pour imaginer qu'il était important qu'ils sortent du monde des autres pour devenir acteurs, pour développer leur propre jugement.

« L'anneau de Gygès » texte de Platon simplifié par Sylvain Connac nous a permis d'aborder les concepts de bien, de mal et de justice. Le texte que je leur avais présenté n'avait pas de fin. Je leur ai demandé « ce qu'ils feraient s'ils étaient invisibles ». « *Ils violeraient, iraient sur des tournages pornos, niqueraient l'éducation nationale, le Pen et Sarkozy, voleraient des belles voitures...* ». Ils ne pouvaient imaginer faire le bien s'ils n'avaient pas de menace d'être sanctionnés. D'après leurs propositions si les hommes pouvait échapper à la loi, le monde serait chaotique : seulement les plus forts survivraient. Cette idée a fait l'unanimité jusqu'au moment où je leur ai demandé qu'est ce qui serait advenu d'eux, si la société n'avait pas fondé ses valeurs sur l'égalité des chances rendant l'école obligatoire jusqu'à 16 ans et créant des classes relais. Ils ont admis qu'on n'était pas toujours « le plus fort » mais malgré tout ils déclaraient s'en « foutre » d'être fort à l'école. Cette question était brûlante et a eu pour conséquence l'enlisement dans leurs propres problématiques. Ils se sont repliés sur des positions communautaires et identitaires pour valider leurs propos. Pour certains (d'origine marocaine et

algérienne), « l'école c'est pour les Français qui sont soumis et fayots ». Pareil pour la gestion des conflits : la seule loi vivante pour eux était celle du plus fort. « *le Français si il y a une embrouille va téléphoner à un avocat, il n'est donc pas courageux alors que l'Arabe lui est courageux, il va se battre, régler ses problèmes seul en homme, c'est pas un "cave" »*. Puis ils se sont mis à dire n'importe quoi, se plaçant dans la provocation.

« Le débat » a été trop vif pour qu'il soit constructif, nous étions trop proche de leur réalité. Il n'y a pas eu de véritables échanges, l'affect que suggérait cette discussion était trop brûlant, ils étaient réactifs sur la défensive et mes propos ne pouvaient dans un tel contexte qu'être moralisateurs. Nous sommes « restés chacun dans nos bulles, sur la défensive ». La consigne de départ, n'était pas pertinente avec ce type de public. Elle incitait les élèves à revenir à un temps et à un espace trop collés au réel. Seules des projection dans le monde imaginaire proposé par le texte de départ, auraient permis l'élaboration d'échanges constructifs. Il est essentiel d'utiliser un détour par l'imaginaire pour traiter de ces questions.

L'étude du livre Yacouba est venue suite au passage d'Albert Jacquard. En effet un débat sur l'intelligence s'était engagé, les élèves pensaient qu'ils étaient tous moins intelligents que les élèves « normaux ». Jacquard leur a dit que lui même était en échec scolaire petit, et qu'un accident de voiture l'avait défiguré à neuf ans. Il s'en est sorti grâce au courage ; il a par fierté décidé qu'il ne laisserait plus les autres émettre des jugements de valeur sur ses capacités. Il s'est beaucoup battu poussé par ce qu'il a défini par du « courage » : devenir responsable de son devenir, animé par une recherche de liberté. De plus durant nos ateliers sur l'évolution nous avons abordé les rites, les cultures...

Yacouba est un jeune adolescent Africain. C'est le grand jour, il doit passer un rite d'initiation pour devenir guerrier. Il devra alors tuer un lion. Il part donc seul à la recherche d'un lion. Mais le lion qu'il trouve est blessé « *Comme tu peux le voir, je suis blessé. J'ai combattu toute la nuit contre un rival féroce. Tu n'aurais donc aucun mal à venir à bout de mes forces. Soit tu me tues sans gloire et tu passeras pour un homme aux yeux de tes frères, soit tu me laisses la vie sauve et à tes propres yeux tu sors grandi, mais, banni, tu le seras par tes pairs. Tu as la nuit pour réfléchir* ». Au départ, ils ont presque tous cherché des ruses pour laisser le lion en vie, tout en affirmant aux guerriers qu'ils l'avaient tué, mais qu'ils n'avaient pas pu ramener la dépouille. J'ai dû insister pour dire que sans dépouille, ils auraient été bannis. Est-ce que mentir était satisfaisant ? Le courage c'est de faire croire qu'on est quelqu'un d'autre ou bien assumer les conséquences de ses décisions au risque de déplaire ? Ils préféraient alors pour la majorité d'entre eux tuer le lion car « ils n'avaient pas le choix. » La fin de l'histoire nous dit que Yacouba choisi de ne pas tuer le lion et qu'il sera mis à l'écart en devenant berger. Depuis cet épisode le bétail ne fut plus jamais attaqué. Finalement Yacouba a fait un choix qu'il n'était pas obligé de faire, il est donc libre. Je leur ai fait remarquer qu'au départ, tous voulaient éviter de tuer le lion, c'est donc que ça ne leur semblait pas juste pour eux de le tuer, alors qu'ils choisissaient une solution qui ne leur convenait pas, pour ne pas passer pour des faibles. Ils étaient donc en contradiction avec leur propre éthique. Je leur ai demandé si les choix qu'ils faisaient étaient généralement déterminés par le regard des autres ? Si on tue le lion d'un côté il y aura la satisfaction de ne pas être rejeté et de l'autre aussi la culpabilité. Yacouba est libre dans cette histoire car ce qu'il fait vient vraiment de lui ; étant responsable de son choix il est prêt à assumer les conséquences qui en découleront. Il a eu la nuit pour mesurer s'il pouvait les supporter.

Le dilemme de Yacouba fera naturellement écho aux dilemmes qu'ils vivent tous au quotidien. J'ai fait le lien avec leurs croyances à propos du déterminisme. Yacouba aurait pu dire qu'il n'avait pas d'autres choix que de tuer le lion puisqu'il était destiné à devenir guerrier, or il a pris la liberté de modifier le cours de sa vie, en

choisissant une autre orientation que celle qui lui était proposée dès sa naissance. Il a écouté ce qui était juste pour lui. Je leur ai demandé si comme Yacouba ils se sentaient libres de leur choix ? Transversalement je n'ai cessé durant tout ce travail de les faire réfléchir sur le fait qu'ils n'étaient pas responsables entièrement de toutes leurs difficultés, mais qu'ils avaient toujours le choix entre devenir responsable de leur progression, ou bien de continuer à perturber, à refuser d'apprendre. Face à un tel choix ils étaient libres, tout en sachant qu'il était important de mesurer les conséquences de leur décision afin de voir s'ils étaient prêts à les assumer. J'ai donc ici repris ce raisonnement pour les faire réfléchir sur le concept de choix, de liberté et de responsabilité.

Conclusion, analyse

Il faut imaginer au départ que j'avais en face de moi des élèves révoltés par le fait d'avoir été orientés dans cette classe de « caves »³. Cette situation n'avait fait qu'accentuer leur rejet de l'école et des situations d'apprentissages. Les temps où ils « se résignaient à mimer un élève », ils étaient alors demandeurs des fameuses fiches toutes faites bâties sur le mode question réponse. Très méfiants au début de mes cours, ils oscillaient entre une réserve déconcertante, où une grande réactivité. Les tentions étaient vives, ils explosaient facilement pour se sortir de ce stress. J'étais moi même sceptique à certain moment de réussir à établir des échanges sur des savoirs. Tout ce long cheminement transdisciplinaire basé sur le concept « des origines » a pris petit à petit du sens pour eux. Travailler de cette manière a permis de refaire vibrer les connaissances par les interrogations qui les ont fondées. Les jeunes ont découvert qu'ils étaient animés par des questions communes à tous les hommes. Ils se sont ainsi positionnés dans la longue chaîne généalogique de l'histoire de l'humanité. Cet éveil a suscité à certains moments de la curiosité, de la créativité et « réveillé » leur esprit critique. Il y a toujours eu, durant tout ce processus des jours où les élèves manifestaient très peu d'attention alors qu'ils avaient « accroché » aux cours précédents. Durant ces moments, j'avais vraiment l'impression de prêcher dans le désert. Ce qui me sauvait de la tentation d'abandonner ce travail et leur proposer des fiches toutes faites, c'était la confiance que j'avais envers les thèmes d'apprentissage et surtout les observations et les encouragements de mes collègues qui ont su noter les effets du travail sur leurs comportements au quotidien. Puis un jour arrive où l'on constate avec surprise que ces mêmes élèves passifs, rêveurs, les yeux vides et le cerveau « anesthésié » ont malgré tout retenu les idées essentielles. Elles avaient été écoutées puis intégrées puisqu'elles ressortaient dans les cours qui suivaient. Les infimes graines que l'on sème sur des terrains en friche germeront un jour ou l'autre. Le temps de latence nécessaire à leur digestion peut prendre du temps, temps qu'il est important de leur accorder, nous préservant de la tentation à renoncer ces jours où tout nous échappe, où nous avons l'impression de ramer, de faire fausse route. Les effets de ce travail ne sont pas immédiats. Le cheminement est chaotique, fait de paliers où certains jours c'est le vide, d'autres temps ils régressent et rejouent toutes les attitudes qui les ont conduit à la rupture, puis enfin arrive un jour où l'on constate qu'ils sont présents, qu'ils ont atteint plus de maturité et réinvestissent les savoirs qui ont été abordés lors des séances où ils étaient apparemment absents. L'intérêt réel de notre action pédagogique ne se réduit pas à obtenir des résultats positifs immédiats mais se situe plus en terme d'obligation de moyens mis en place afin de les replacer dans le cheminement qu'ont emprunté les hommes depuis l'aube de l'humanité afin de comprendre le Monde, qui consiste en un véritable parcours initiatique.

³« Débiles »

La difficulté à laquelle je me heurte en écrivant la relation de mon travail est de faire apparaître conjointement le projet initial que j'apportais avec moi et la nécessité d'installer ce travail dans le temps de l'école. Il s'agissait de « construire de la rationalité » en combinant toutes les découvertes qui émanaient du cours « sur l'histoire de l'humanité » et en y insérant toutes les expériences empruntées de leur vécu scolaire et non scolaire. Tous les domaines de connaissances qui apparaissaient au cours de notre cheminement, étaient situés dans leur genèse épistémologique permettant ainsi de comprendre leurs conditions d'émergence. Retracer l'histoire de la pensée a permis de remettre un ordre dans leur tête.

Durant tout ce travail sur les origines, ils ont pu effectuer des retours sur leur propres fonctionnements et interroger- (en se décentrant avec l'aide des adultes, des pairs et aussi des supports culturels)-, les liens que l'on fait entre les connaissances que l'on construit et le monde dans lequel on vit, entre les savoirs et sa propre vie. Ce lien entre les connaissances et l'expérience est à mon sens un des points essentiels à développer avec ses élèves qui sont placés sous le signe du morcellement. Les savoirs ne doivent pas être réduits à des outils qui permettent simplement de réussir à l'école mais doivent reprendre toutes leurs dimensions, en permettant au sujet d'interroger sa vie, de l'enrichir dans toutes ses dimensions afin qu'il puisse se construire en tant que sujet capable d'interroger le monde qui l'entoure, capable de le comprendre afin de pouvoir y agir. C'est en ce sens que le rapport aux savoirs est intimement lié au rapport que le sujet entretient avec le monde, avec la vie. Les mythes fondateurs et les mythes platoniciens sont des supports précieux pour servir ces objectifs, car ils sont porteurs d'un contenu apte à capter l'attention du lecteur, ils énoncent de manière métaphorisée des idées fortes d'ordre politique, social, religieux, métaphysique et philosophique.

Tout ce travail leur a ouvert les yeux sur eux-mêmes, sur le monde auquel ils appartiennent. Ils ont découvert que seul on n'avancé pas, qu'on avait besoin de l'expérience des autres pour avancer, et que la transmission des savoirs était fondamentale pour l'être humain. Car transmettre des savoirs suppose que le sujet, puisse reconstruire, au sein d'une communauté de recherche, les connaissances dont il perçoit en quoi elles peuvent contribuer à son propre développement, en fonction de son projet personnel (qui pour ces élèves s'inscrit à très court terme). Je pense que leur relation au monde a évolué (ils l'ont observé, ils se sont émerveillés, l'ont questionné) durant tout ce travail, entraînant naturellement une évolution positive de leur rapport au savoir. Ils sont devenus exigeants quant à mes cours et leur sens, en relation avec notre sujet d'étude. Par exemple, sur le temps réservé à l'étude de texte, j'ai un jour voulu finir le travail sur le big-bang (cours de science). Les élèves ont refusé en bloc mon cours qui n'était pas dans la logique du déroulement que nous avions établi ensemble. Leurs propres représentations sur le monde, sur eux-mêmes ont été modifiées. Ils ont pu à certains moments être disponibles pour travailler en cours de sciences ou de « philosophie ». Le fondement anthropologique qui sous-tend ma démarche a été essentiel pour atteindre la pensée et la remettre en marche. Les élèves ont été entraînés dans des activités réflexives qui leur ont fait prendre conscience qu'ils pouvaient s'affilier au monde des savoirs, monde qui n'est pas immuable mais en dialectique avec le sujet, porteur de questionnements. L'apprentissage connecte l'élève avec l'histoire du Monde et des humains qui essaient de le comprendre.

Bibliographie

- Boimare, S. (1993). *La peur d'apprendre*. Article extrait de AREN.
- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Anthropos
- Charlot, B., Bautier E., Rochex, J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.
- Cyrułnik, B. (2000). *L'homme, la science et la société*. L'Aube.
- Cyrułnik, B., Morin E. (2000). *Dialogue sur la nature humaine*. L'aube.
- Gandhi, M. K. (1950). *Autobiographie*. P.U.F.
- Girard, R. (1972). *La violence et le sacré*. Grasset.
- Hésiode. *Théogonie. La naissance des dieux*. Rivage Poche/Petite Bibliothèque.
- Jacquard, A. (1999). *La légende de la vie*. Flammarion.
- Langaney, A., Clottes, J., Guilaine, J., Simonnet, D. (1998). *La plus belle histoire de l'homme*. Seuil.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. ESF.
- Meirieu, P. (2001) *Léon Tolstoï : Doit-on croire les enseignants sur parole ?*. L'éducation en question. PEMF.
- Meirieu, P. (2001). *Jean Gaspard Itard : Tous les enfants peuvent-ils être éduqués ?*. PEMF.
- Meirieu, P.(juin 2001) *Rabindranath Tagore : Apprendre à faire la paix avec soi-même*. Film diffusé sur la 5 dans le cadre des émissions l'éducation en question.
- Oury, F., A., Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris, Maspero.
- Pain, J. (1981). *Pédagogie institutionnelle et formation*. Micropolis.
- Pain, J. (1994). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*. Matrice.
- Reeves, H., De Rosnay, J., Coppens, Y., Simonnet, D. (1996). *La plus belle histoire du monde*. Seuil.
- Tozzi, M. (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. CRDP.
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Hachette.

Site :

<http://eduscol.education.fr/> > sommaire > activités scientifiques > classe relais.

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>

DÉBUT