

Titre :

Explorer la relation à l'apprentissage d'enfants/élèves présentant des troubles du comportement et scolarisés en ITEP (institut thérapeutique, éducatif et pédagogique) : obstacles méthodologiques, préoccupations déontologiques, pistes de réflexion.

Auteure :

Valérie Barry, MCF à l'IUFM de l'Université Paris Est-Créteil (94), exerçant dans les formations pour l'Adaptation Scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés (ASH). Laboratoire REV-CIRCEFT.

Mots-clefs :

ITEP, troubles du comportement, recherche-action, méthodologie, entretiens semi-directifs, relation à l'apprentissage, équipe pluricatégorielle, déontologie, école inclusive.

Introduction : contexte politique et institutionnel de la recherche

L'objet de la recherche dont la méthodologie va être développée dans ce qui suit est d'élucider des formes de relation à l'apprentissage construites par des enfants/élèves qui ont été exclus de l'école dite ordinaire en raison d'un comportement asocial, potentiellement dangereux, et qui présentent des difficultés d'apprentissage persistantes. Cet objet d'étude s'inscrit dans une recherche-action-formation qui se déroule depuis septembre 2009 dans un institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP), c'est-à-dire un établissement qui accueille des élèves ayant quitté le milieu scolaire ordinaire en raison de troubles importants du comportement et de la relation sociale. Ce type d'institut fonctionne en internat ou en externat, et articule au quotidien trois modalités de prise en charge des enfants (ou adolescents). Le suivi est assuré par des éducateurs (spécialisés), des enseignants (spécialisés) et un ou plusieurs médecins psychiatres. Le rôle de l'ITEP se définit comme suit dans la circulaire du 14 mai 2007¹ :

- aider l'enfant (ou l'adolescent) à construire des prises de conscience pour ce qui concerne sa posture relationnelle : « la finalité vise un plus grand discernement par la personne de ce qu'elle met en jeu dans son rapport aux autres et à elle-même : il s'agit de susciter chez chaque jeune le désir d'en savoir un peu plus sur ce qui l'anime, l'intéresse, lui pose problème, interfère dans sa relation aux autres » ;
- favoriser la réadaptation du sujet à la norme scolaire et la réinsertion dans un cursus ordinaire : « l'ITEP doit permettre à l'enfant ou au jeune d'expérimenter le quotidien et les relations humaines, dans une perspective de maintien ou de retour dans les dispositifs habituels d'éducation, de scolarisation, de formation professionnelle, de socialisation ».

Depuis 2007, les ITEP remplacent les IR ou instituts de rééducation. Cette redéfinition s'appuie sur une volonté politique de situer le projet personnalisé d'accompagnement au cœur de la prise en charge, par une conjugaison au sein de chaque action menée des dimensions éducative, pédagogique et thérapeutique de l'aide. De plus, la disparition du terme « rééducation » dans la désignation de l'établissement n'est pas neutre. Elle renvoie à un changement paradigmatique dans les finalités et les moyens de les mettre en œuvre. Les actions professionnelles se situent davantage du côté de la médiation que de la "réparation". Il s'agit de mettre en place des dispositifs qui favorisent l'avènement du sujet dans ses différentes dimensions, en prenant appui sur ses potentialités, ses besoins, sa réalité à un instant T. C'est en ce sens que le texte de 2007 se distingue de la circulaire du 9 mai 1974 sur la « sectorisation psychiatrique infanto-juvénile »², laquelle parle déjà de complémentarité des actions mais insiste sur la nécessité d'une « thérapie intensive », en désignant les professionnels concernés comme des « techniciens » qui adaptent leurs actions « à l'évolution des troubles en cause ». Ainsi, les ITEP, qui sont des structures en marge de la scolarité dite ordinaire, entendent se rapprocher, dans leur définition, des établissements qui font partie de cette scolarité et qui sont extra-ordinaires en termes de missions, de personnalisation des aides, de dynamiques d'équipes.

¹ Circulaire interministérielle DGAS/DGS/SD3C/SD6C n° 2007-194 du 14 mai 2007.

² Circulaire DGS/892/MS 1 du 9 mai 1974.

Ce contexte d'évolution politique et institutionnelle des IR vers les ITEP s'inscrit dans un contexte plus large, celui de la loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », laquelle a établi le droit à la scolarisation de tout enfant ou adolescent handicapé. Cette double contextualisation du travail en ITEP pose un paradoxe : celui de la place de ces instituts dans le système éducatif. En effet, ces derniers sont novateurs, en termes d'aides apportées aux usagers, et dans le même temps, il faut bien le reconnaître, ce sont des établissements de relégation par rapport à l'école inclusive. Quand un enfant ou adolescent est orienté vers un ITEP, cela signifie qu'une saisine de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) a été effectuée via un enseignant référent. Cette saisine est généralement à l'initiative d'une équipe éducative du milieu ordinaire, qui ne sait plus et ne peut plus gérer un enfant très perturbé, dont le comportement est devenu dangereux pour autrui et pour lui-même.

On peut alors s'interroger sur la façon dont les élèves orientés vers un ITEP y vivent leur scolarité, comment ils font face au paradoxe de la combinaison d'une exclusion (du milieu ordinaire) et d'une inclusion (dans une école interne), quelle relation à l'apprentissage et quel sentiment d'appartenance cela peut induire. Pour tenter de répondre à ce questionnement, une exploration des représentations de ces enfants par le biais d'entretiens est une piste méthodologique qui m'a semblé présenter un intérêt. Nous allons voir dans le paragraphe suivant que sa mise en œuvre a nécessité un certain nombre de précautions et principes de travail.

1. Méthodologie de recherche : création d'un journal interne

L'ITEP où a eu lieu la recherche sur laquelle porte cette communication accueille une quinzaine d'enfants âgés de moins de douze ans. L'institut comprend une école interne, qui fonctionne en alternance avec des ateliers éducatifs et des prises en charge thérapeutiques ponctuelles, lesquelles peuvent s'effectuer *intra muros* ou à l'extérieur, en hôpital de jour. Le temps de scolarisation des enfants est en lien avec leur capacité à investir durablement une posture d'élève. Les évolutions (positives ou négatives) du comportement en classe entraînent un réajustement des emplois du temps individuels (avec davantage d'heures de cours, ou davantage d'heures d'ateliers). Des scolarisations à temps partiel dans des écoles du secteur sont également possibles pour les élèves qui présentent une évolution comportementale significative. L'équipe de l'ITEP est composée d'un responsable éducatif, d'un responsable de l'unité d'enseignement, de huit éducateurs, de deux enseignants, d'un psychiatre.

Dès mon arrivée dans l'établissement, j'ai pu constater qu'un intérêt pour la relation à l'apprentissage des enfants est partagé par l'équipe, dont les membres exprimaient la volonté de construire une meilleure connaissance de l'enfant (que ce soit par les adultes ou par lui-même), afin de contribuer, d'une part, à l'émergence de formes de discernement et, d'autre part, à l'optimisation des gestes professionnels. Cependant, l'idée de mettre en place des entretiens (de quinze minutes, pendant les récréations) pour explorer cette relation a été diversement appréciée. Les enseignants ont d'emblée approuvé l'idée, tandis que certains éducateurs ont craint le risque d'un débordement thérapeutique dans le questionnement, ou d'une forme de déstabilisation due au protocole d'interview. Ces craintes (légitimes) ont pu être dépassées dans le cadre de réunions de travail au cours desquelles j'ai rendu lisible ma posture de chercheur, notamment en indiquant que je souhaiter travailler avec l'équipe de l'ITEP dans le sens :

- d'une recherche en action. Il s'agissait de m'impliquer dans le questionnement des acteurs et de partager leurs préoccupations professionnelles. J'ai alors suggéré que nous définissions ensemble les questions que j'allais poser aux élèves, de telle façon que la recherche mise en place relève pleinement d'intentions partagées ;

- d'une recherche pour l'action. Un enjeu était de contribuer aux transformations des dispositifs d'apprentissage, des médiations enseignantes et éducatives, du travail pluricatégoriel, en allant avec l'équipe dans le sens d'une meilleure prise en compte de l'enfant. J'ai donc proposé de partager avec les collègues le corpus pratique constitué à partir des interviews d'enfants, en créant un journal interne à l'institut, chaque numéro correspondant à une retranscription.

Plus précisément :

- concernant la recherche en action : lors d'une animation pédagogique regroupant deux établissements spécialisés, dont l'ITEP, nous avons collectivement décidé quelles questions constitueraient une trame (souple) des entretiens :

Des questions autour des ressentis de l'apprentissage ;

* Quels sont les moments que tu aimes/n'aimes pas quand tu es en classe ? Qu'est-ce que tu aimes/n'aimes pas dans ces moments ?

* Quels sont les moments que tu aimes/n'aimes pas quand tu es en atelier ? Qu'est-ce que tu aimes/n'aimes pas dans ces moments ?

Des questions autour de l'appartenance à un groupe de pairs ;

* Quel(s) moment(s) de la journée à XXX (nom de l'institut) sont importants pour toi ? En quoi ces moments sont-ils importants ?

* Quand tu es en classe, tu préfères travailler seul, avec les copains ? Tu m'expliques ? Et quand tu es en atelier ?

Des questions autour du discernement (régulations comportementales et cognitives) ;

* Généralement, qu'est-ce qui peut déclencher un moment de colère en classe ? En atelier ?

* Généralement, qu'est-ce qui t'aide à te calmer après un moment de colère en classe ? En atelier ?

* Qu'est-ce qui te paraît facile quand tu es en classe ? Qu'est-ce qui te paraît difficile ? Comment pourrait-on t'aider dans ces moments-là ?

* Qu'as-tu le sentiment d'avoir appris, depuis que tu es à XXX ?

* Qu'as-tu le sentiment d'avoir appris, depuis le début de la semaine (ou de la journée) ?

Des questions autour de l'appartenance scolaire et sociale ;

* Quelles différences vois-tu entre XXX et l'école où tu étais avant ? Et qu'est-ce qui est pareil ?

* Quand tu t'imagines dans 10 ans, qu'est-ce que tu vois ?

Ces questions ont ensuite été proposées aux éducateurs pendant une réunion pluricatégorielle, lesquels n'ont pas suggéré de modifications ou d'ajouts. Je fais rétrospectivement l'hypothèse que l'équipe éducative était à cet instant dans une certaine expectative en ce qui concerne ces interviews, et attendait de voir si les craintes préalablement exprimées par certains éducateurs étaient fondées. Ce qui a donc été fondamental dans le démarrage de cette recherche a été le fait de bénéficier d'un certain capital de confiance de la part des enseignants et des responsables pédagogiques et éducatifs de l'ITEP. En effet, suite à l'animation pédagogique et à la réunion au cours de laquelle je me suis positionnée en tant que chercheur intervenant dans le cadre d'une « recherche avec », et non d'une « recherche sur », ces personnes ont clairement explicité qu'elles étaient favorables à mes propositions d'investigation, mais n'ont jamais tenté d'imposer ce point de vue à autrui, ce qui me paraît également important. Comme indiqué précédemment, j'ai proposé à l'équipe pluricatégorielle que la réalisation des interviews d'enfants s'accompagne de la création d'un journal interne à l'établissement. Il m'a semblé que la possibilité qu'une lecture élargie et partagée des interviews pourrait alimenter chez les professionnels le lien intra ou inter-catégoriel (qui était verbalisé comme étant parfois problématique), ainsi que le lien avec les familles ou tuteurs légaux (l'enfant étant destinataire d'un exemplaire du journal, celui correspondant à son interview).

J'ai adressé aux collègues un courriel comprenant quelques suggestions de noms pour le journal, et une invitation à faire eux-mêmes des propositions. Ce courriel est resté sans réponse. Lors d'un entretien avec les responsables pédagogiques et éducatifs, nous avons tâtonné autour d'une dénomination possible de cette production interne, et je me suis souvenue d'une *Lettre de l'ASH*³ intitulé *Co-gitum* !⁴. L'idée d'un collectif défini comme un « nous » qui pense et qui élabore ensemble m'a paru symboliquement intéressante. J'ai alors suggéré *Co-gitum* ! comme nom pour le journal. Les responsables se sont tout de suite emparés de cette proposition, laquelle leur a semblé incarner les enjeux de travail en

³ Lettre de l'adaptation et de l'Intégration Scolaires, IUFM de Créteil

<http://www.creteil.iufm.fr/se-former-a-liufm/adaptation-scolaire-et-scolarisation-des-eleves-handicapes/les-lettres-de-lash/>

⁴ Thoorens-Daoudi C. (2002).

équipe qu'ils partageaient. Concernant le courriel resté sans réponse, je précise ici que l'intérêt effectif de l'équipe pour le journal interne est réellement né à la suite de la diffusion de la première interview, dans la découverte des propos d'un enfant. Je dirais que cela renvoie à la dimension intégrative d'une recherche impliquée, au sens écologique du terme : un milieu transforme le chercheur en intégrant celui-ci, et le chercheur s'intègre au milieu en le transformant. Une recherche-action nécessite une adaptation réciproque entre le chercheur, qui doit s'inscrire dans des préoccupations existantes, et l'équipe, qui doit admettre que le chercheur dont elle a demandé l'implication soit effectivement impliqué, c'est-à-dire qu'il soit force de proposition. J'ai pu constater que cette double adaptation est un processus qui a besoin d'une « niche institutionnelle »⁵. Dans l'ITEP, la mise en place d'une modalité de recherche jusque-là jamais pratiquée (l'interview), qui répondait à des préoccupations d'équipe, à savoir mieux connaître les enfants, mais qui faisait l'objet d'une proposition inédite de la part d'une personne extérieure, a été au départ rendue possible à la confiance que m'ont accordée les responsables, et par la neutralité des collègues par rapport à cette confiance.

2. Mise en œuvre de la recherche : entretiens semi-directifs d'enfants

La construction d'un protocole d'entretien qui garantit une sécurité psychique à l'interviewé tout en fournissant un matériau clinique à la recherche a nécessité un étayage théorique autour des troubles du comportement et de la relation (prenant notamment appui sur la psychologie clinique/sociale et la psychanalyse). Au plan psychopathologique, ces troubles sont des manifestations qui altèrent durablement les relations entre un sujet et autrui, dans le cadre d'un environnement social restreint et/ou élargi. Ils s'expriment en premier lieu par une transmutation de l'agressivité. Celle-ci n'est plus un comportement occasionnel nécessaire à l'affirmation d'une volonté, mais un mode de défense systématique face aux frustrations externes, qui s'exprime sous la forme de violences verbales et/ou physiques (contre soi ou autrui), de comportements systématiques d'opposition, de colères non maîtrisées. Une situation susceptible de générer un ressenti désagréable est alors gérée par un comportement socialement inadapté, qui peut passer par la fuite, la provocation, des réactions excessives. Selon la classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA), les troubles du comportement sont les symptômes de pathologies limites qui présentent certaines constantes subjectives. En d'autres termes, il s'agit d'organisations psychiques correspondant à des tableaux cliniques diversifiés, mais ayant en commun des déficits précoces d'étayage, des défaillances des supports de pensée (notamment l'appui sur un langage intérieur), une extrême vulnérabilité à la perte d'objet, ainsi que d'importantes failles narcissiques⁶.

Il m'a donc fallu construire avec les enfants un contrat de communication et une technique d'entretien qui s'adaptent à leur image d'eux-mêmes en tant qu'apprenants, à leurs réactions face aux obstacles de la pensée, à leurs modalités d'expression par le corps et les agirs⁷, à la stabilité de leurs investissements cognitifs, à leur tolérance à la frustration (laquelle peut émerger d'une question vécue comme déstabilisante). Mon principal enjeu a été d'être vigilante à tout indicateur de sécurité ou d'insécurité interne⁸, à toute variation du dispositif d'entretien qui soit susceptible de rendre possible l'activité de penser⁹, ou, au contraire, qui risque de réveiller un « désordre intérieur »¹⁰ et des projections génératrices de confusion intellectuelle et d'agressivité.

Le premier élève auquel je me suis adressé, en lui proposant de l'interviewer pour le journal interne, s'est montré hésitant quant à la réponse à me donner. Quelques initiatives l'ont décidé à accepter cet échange avec moi, et notamment le fait de :

- présenter l'entretien comme un moyen de donner une place, un statut à sa parole d'élève, de la faire connaître par les adultes qui travaillent avec lui ;

⁵ Montandon C. (2002, p. 263).

⁶ Misès R. (2000).

⁷ Ce terme regroupe les actions, qui sous-tendent des buts, des mobiles, des modes opératoires, et les actes, qui peuvent être non intentionnels et révéler un malaise intérieur.

⁸ Fernandez P. (2008, p. 30).

⁹ Boimare S. (2005).

¹⁰ Boimare S. (1999).

- lui dire que le numéro du journal qui lui serait consacré contiendrait les photographies qu'il souhaiterait me voir prendre (de lui seul, de lui avec autrui, de l'établissement, de ses productions personnelles, etc.) ;
- lui montrer un exemplaire vierge du produit fini (à savoir un journal de deux ou quatre pages de format A4, contenant des encadrés) ;
- l'informer du fait qu'il serait le premier dans la série d'interviews d'enfants.

Une fois la première interview réalisée et son produit finalisé visible par les enfants, chacun d'eux a voulu « son » interview. À chacune de mes venues, j'ai été interpellée dans les couloirs de l'ITEP par des questions récurrentes du type : « c'est quand mon interview ? ». Je fais ici l'hypothèse que la prise en compte, dans l'élaboration du contrat de communication, du besoin de restauration narcissique caractéristique de ce type d'enfants a été essentielle dans le processus d'acceptation de l'entretien. Les interviews ont donc pu être réalisées. Je me propose de décrire ci-après quelques choix méthodologiques qui se sont avérés décisifs dans la mise en place et le déroulement des échanges, en ce sens que j'ai pu constater que leur négligence "me revenait comme un boomerang" au cours de l'entretien :

- en initiant les premières interviews, j'ai laissé aux élèves le choix suivants : nous promener dans le parc de l'ITEP ou nous asseoir sur un banc de ce même parc. J'ai rapidement constaté qu'aucun de ceux qui ont fait le choix de l'immobilité n'a accepté l'interview jusqu'au terme des questions prévues, alors que ça a été le cas pour tous ceux qui ont opté pour le déplacement. J'ai fini par verbaliser une modalité unique, sous forme d'invitation : « je te propose qu'on se promène dans le parc ». Je crois que ce qui explique cette différence de résultats entre une approche statique et une approche dynamique du cadre pratique de l'entretien est la possibilité pour une personne, quand elle marche, de pouvoir accélérer le pas pour échapper à une question. J'ai en effet pu observer chez quasiment tous les enfants une propension à l'accélération lors de questions introspectives ou métacognitives. J'ai découvert dans la mise en place des *Co-gitum* ! que la rapidité du pas de l'interviewé pouvait être un indicateur sur sa relation à sa propre conscience (à savoir : accepte-t-il de construire une conscience de l'action, une conscience de lui effectuant l'action, une conscience de sa propre conscience ?). Quand un enfant accélérait le pas, j'évitais de m'adapter à son rythme, et dès qu'il me devançait d'un ou deux mètres, je lui disais qu'il était trop loin pour que l'enregistreur saisisse ses propos, ce qui avait pour effet de le faire ralentir. En tant que chercheur impliqué, je me suis dit que si la lenteur du pas était significative d'une entrée possible dans la réflexion, alors je me devais de tenter de rétablir un pas lent.

- Une précision orale sur la durée (approximative) de l'entretien, verbalisée au début de celui-ci, s'est révélée insuffisante pour certains enfants, qui ont d'emblée interprété ces « quinze minutes » comme une éternité à venir. J'ai pu les rassurer en leur montrant, en début d'entretien, le défilement rapide des secondes sur l'affichage digital de l'enregistreur numérique. Certains d'entre eux ont de nouveau voulu observer cet écran en cours d'interview, et j'en ai à chaque fois profité pour faire remarquer, avec une certaine emphase, non pas le temps restant mais toutes les minutes déjà écoulées. Cette inquiétude par rapport à l'écoulement du temps m'a renvoyée au concept d'« exil temporel »¹¹ développé par Francis Lesourd, comme « désappropriation des repères temporels de la société dans laquelle un sujet s'inscrit ». J'ai pu observer chez plusieurs enfants qui présentent des troubles du comportement un déficit de mise en lien de leur quotidien propre et des repères sociaux de datation et de quantification des durées, et ce malgré, pour certains, une maîtrise mathématique des nombres impliqués. Il me semble que le rapport au temps des sujets interviewés est quelque chose que le dispositif de recherche doit prendre en compte.

- J'ai dû articuler trois formes d'entretiens au cours d'un même échange pour accéder aux représentations de sujets qui se situent parfois dans l'interdit de penser : j'ai pris appui sur l'entretien non directif selon Carl Rogers¹², l'entretien d'explicitation selon Pierre Vermersch¹³, le dialogue pédagogique selon Antoine de La Garanderie¹⁴. En effet, mes modalités d'interview ont évolué au fur et à mesure du déroulement de celles-ci, en fonction des réactions des enfants à mes questions. Il a fallu que je m'autorise à quitter en cours d'interaction une forme de relance pour en investir une autre, plus contenante ou plus éclairante à un instant T. Par exemple, il m'est arrivé, si l'élève manifestait une certaine agitation face à une question très ouverte, de passer d'une interrogation non inductive sur le fond

¹¹ Lesourd F. (2006).

¹² Rogers C. R. (2009) ; Barry (2010).

¹³ Vermersch P. (1994, 2000).

¹⁴ De La Garanderie A. (1984).

à un questionnement à choix multiple (possible dans le dispositif de La Garanderie). Lors de certaines interviews, j'ai multiplié les reformulations-clarifications (de Rogers), en demandant à chaque fois à l'élève s'il était d'accord avec mes propositions, car j'ai remarqué que ces ponctuations de l'échange semblaient le rassurer. J'ai également régulièrement étayé des questions métacognitives par une centration sur le vécu d'une action ou d'une émotion (Vermersch), et ces mises en contexte de la pensée de l'enfant ont produit des formes de discernement.

De plus, le contenu des photographies prises par mes soins en cours d'entretien ou à l'issue de celui-ci a été révélateur d'un sentiment d'appartenance à une institution éducative et scolaire. Les enfants ont en effet exprimé des choix bien déterminés parmi les suivants :

- être pris en photo seul ou avec des pairs (exclusivement) ;
- être pris en photo seul ou avec tous les pairs et référents adultes ;
- être pris en photo seul ou avec certains pairs et certains référents ;
- être pris en photo seul (exclusivement, un enfant concerné).

Concernant les propos des enfants, même si j'ai informé chaque sujet interviewé du fait que son numéro de *Co-gitum !* serait lu par les adultes travaillant à l'ITEP, je me suis accordée avec le responsable de l'unité d'enseignement pour qu'il prenne connaissance de chaque retranscription avant sa mise en forme et sa diffusion auprès de l'équipe, de telle façon que nous puissions éventuellement supprimer des passages trop intimes, ou interroger *a posteriori* l'élève sur sa volonté de voir tel ou tel propos diffusé. Cette question déontologique s'est posée une fois. Dès le début de son interview, un enfant que je connaissais peu m'a fait de nombreuses confidences personnelles en marge des questions que je lui posais. Il répondait à chacune de mes questions, mais en y intégrant des digressions intimes qui "partaient dans tous les sens". J'étais à la fois bouleversée par ce qu'il me disait et extrêmement déstabilisée par ce matériau clinique dont je ne savais que faire. Il n'était tout simplement pas possible, de mon point de vue, que ses propos figurent tels quels dans le journal interne. Je lui ai dit en fin d'interview qu'il m'avait dit beaucoup de choses importantes, que de ce fait j'avais envie de l'interviewer de nouveau. En fait, nous avons refait l'interview la semaine suivante. Je lui ai posé les mêmes questions, formulées légèrement différemment, et il y a répondu en restant dans la thématique de la question. À la fin de l'interview, je lui ai fait remarquer que finalement, je lui avais posé des questions semblables à celles de la semaine précédente, mais qu'il m'avait répondu de nouvelles choses. Je lui ai demandé ce qu'on ferait des révélations précédentes et il m'a dit : « rien ». Je lui ai alors proposé que « la première interview reste entre nous », il m'a répondu « ok ». Je dois reconnaître que cette réponse m'a arrangée car j'avais fait entre-temps une fausse manipulation par laquelle j'avais involontairement effacé l'enregistrement dans l'appareil numérique. Je pense pouvoir dire que c'était un bel exemple d'acte manqué, tant ce produit de la recherche m'encombrait psychiquement. La rencontre de cet enfant m'a montré que, parfois, le rôle du chercheur est de savoir accueillir « l'impensé de l'autre »¹⁵, et c'est ce type d'interrelation qui fait qu'une expérimentation sur un terrain donné est également une expérience.

En conclusion : quelques résultats

Concernant à présent l'analyse du contenu des interviews, je citerai en conclusion quelques constats ont émergé des entretiens avec les enfants, en lien avec leur relation à l'apprentissage :

- l'existence d'un lien de consubstantialité entre le sentiment d'appartenance scolaire, la capacité de discernement de l'apprenant (conscience d'objet, conscience de soi, conscience de conscience), et sa capacité d'investir des apprentissages scolaires (posture, cognition) ;
- l'existence d'une attente forte, chez les enfants, d'une école qui soit normative sans être normalisante, c'est-à-dire d'une école qui "ressemble", dans son fonctionnement, ses programmes scolaires, ses modalités d'évaluation, ses supports d'apprentissage, à l'école dont ils ont été exclus en raison de leur comportement, mais qui prend en compte leurs besoins spécifiques. Autrement dit, ils n'acceptent pas, en tant qu'écopiers, que leurs écarts à la norme opèrent comme des facteurs d'illégitimation ;

¹⁵ Morvan J.-S. (2009, p. 93-94).

J'en conclus ma nécessité pour un établissement qui existe en marge de l'école inclusive d'articuler un fonctionnement d'"institution suffisamment bonne", qui aide l'enfant à se restaurer au plan narcissique, comportemental, cognitif, et une volonté d'émancipation, d'ouverture vers la norme scolaire associée à une visée d'insertion sociale et professionnelle. En effet, l'articulation des entretiens avec les enfants et des échanges que j'ai pu avoir avec les responsables institutionnels de l'ITEP m'ont révélé que l'orientation (obligatoire), à l'âge de douze ans, des enfants vers des établissements qui les réinsèrent vers le milieu ordinaire, est problématique.

Au sujet de l'influence de la lecture des *Cogitum !* sur les pratiques pédagogiques, je distinguerais ce qui relève d'ajustements ponctuels et ce qui renvoie à la nécessité de bouleversements paradigmatiques au sein d'une équipe :

- la lecture de certaines interviews a provoqué des prises de conscience individuelles et spontanées chez les enseignants, et pu aboutir à des modifications de certaines de leurs médiations. Par exemple, une enseignante a modifié sa façon de gérer les fugues répétitives d'un élève après avoir lu son interview, dans laquelle il disait qu'il ne supportait pas qu'on le suive du regard quand il voulait s'isoler. La maîtresse a pu contractualiser avec lui le fait qu'il se dirige vers un lieu précis, connu des adultes, quand il ne pouvait s'empêcher de s'échapper de la classe.

- Concernant des questions de fond soulevées par certains élèves, comme par exemple une intégration accrue de la norme scolaire dans les pratiques pédagogiques, les séminaires collectifs d'analyse de pratiques professionnelles que j'anime régulièrement à l'ITEP se sont révélés être des cadres utiles pour que ces questions soient identifiées et prises en compte. Par exemple, avant ces pauses réflexives, le réflexe premier des enseignants découvrant l'interview d'un élève qui avait pu, ponctuellement, se montrer critique vis-à-vis de l'institut, était d'établir une relation causale directe entre qui avait été dit et le point de vue de ses tuteurs légaux sur l'institution. Je dirais donc que dans le contexte d'une recherche-action, le rôle du chercheur est de trouver des lieux et des temps de l'élucidation collective, de telle façon que son rôle se situe dans le fait de réinterroger le questionnement, d'« œuvrer à libérer un sens captif »¹⁶, de rechercher des conditions du développement d'un pouvoir d'action (ou coaction) professionnelle, de favoriser en quelque sorte le « passage de soi à soi »¹⁷.

Bibliographie et sitographie

Arrêté du 9 juillet 2008, « Programme du collège. Programme de l'enseignement des mathématiques », *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, Hors-Série n° 6, 28 août 2008, p 10.

<http://www.education.gouv.fr/cid22120/mene0817023a.html>

Barry V. (2010). *Dialectiser la recherche et l'action. Pour une école de la diversité*, collection « Savoir et Formation », Paris : L'Harmattan.

Boimare S. (2005). « La médiation culturelle », *Les Amphis pour l'Adaptation scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés*, IUFM de l'Académie de Créteil, 18 septembre 2005.

<http://www.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/les-amphis-de-lash/>

Boimare S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris : Dunod.

Circulaire interministérielle DGAS/DGS/SD3C/SD6C n° 2007-194 du 14 mai 2007, « Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques et la prise en charge des enfants accueillis », SANT4, *Bulletin Officiel du ministère chargé des affaires sociales*, n° 2007-6, Annonce n° 152, p 230-236.

http://dcalin.fr/textoff/itep_2007.html#II.1

Circulaire DGS/892/MS 1 du 9 mai 1974, « Mise en place de la sectorisation psychiatrique infanto-juvénile », *Bulletin Officiel de la Santé et de la Sécurité Sociale*, n° 30, 21 juillet 1974.

http://dcalin.fr/textoff/sectorisation_1974.html

De La Garanderie A. (1984). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Paris : Le Centurion.

¹⁶ Giust-Desprairies F. (2003, p. 228).

¹⁷ Gaberan P. (2006, p. 44).

Fernandez P. (2008). « Conduites instables et réponses de l'école », dans : « Ces élèves qui perturbent : vers une école prévenante », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°40, janvier 2008, Suresnes : Éditions de l'INS HEA, p 30.

Gaberan P. (2006). *La relation éducative. Un outil professionnel pour un projet humaniste*. Paris : Erès.

Giust-Desprairies F. (2003). *L'imaginaire collectif*, collection « Sociologie clinique », Paris : Erès.

Lesourd F. (2006). « Des temporalités éducatives », Note de synthèse, *Pratiques de formation*, n° 51-52, décembre 2006.

<http://www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/5152sommaire.htm>

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, *Journal Officiel de la République française*, n° 36 du 12 février 2005, p 2353.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>

Misès R. (dir.) (2000). *Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent (CFTMEA)*, Paris : CTNERHI.

Montandon Ch. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*, collection « Savoir et formation », Paris : L'Harmattan.

Morvan J.S. (2009). « Malaise et intervention éducative », dossier : « Travailler en établissement spécialisé », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 47, novembre 2009, Suresnes : Éditions de l'INS HEA, p. 89-98.

Rogers C. R. (2009). *Psychothérapie et relations humaines. Théorie de la thérapie centrée sur la personne*, collection « Art de la psychothérapie », Paris : ESF éditeur, édit. orig. 1959.

Thoorens-Daoudi C. (2002). « Cogitum ! », *La Lettre de l'ASH*, IUFM de Créteil, février 2002.

<http://www.creteil.iufm.fr/se-former-a-liufm/adaptation-scolaire-et-scolarisation-des-eleves-handicapes/les-lettres-de-lash/>

Vermersch P. (2000). *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF Éditeur, édit. orig. 1994.