

En quoi une pédagogie du projet peut-elle
aider un enfant en très grandes difficultés
à devenir un élève ?

Sommaire :

En quoi une pédagogie du projet peut-elle aider un enfant en très grandes difficultés à devenir un élève ?

page 1 **Introduction**

page 3 **I - Situation professionnelle à l'origine de la réflexion :**

page 3 1) Etre enseignant en ITEP.

page 3 2) Un projet commun.

Page 4 3) La mise en place du projet.

page 4 4) L'appropriation d'un travail collectif.

page 5 5) En quoi un projet peut-il être moteur de changements ?

page 6 **II - L'enfant en grandes difficultés.**

page 6 1) La difficulté de vivre avec et comme les autres.

1a-Une histoire personnelle difficile.

1b-La difficulté à vivre ces troubles.

page 7 2) La place de cet enfant à l'école.

2a-Des retards importants dans les apprentissages.

2b-Une résistance construite aux situations d'apprentissage, une stratégie contre l'apprendre.

page 9 3) Des difficultés à apprendre.

3a-La construction du temps et de l'espace.

3b-Des difficultés en mathématiques.

3c-Des problèmes de langue.

3d-Apprendre à vivre et vivre avec les autres.

3e-Quel projet personnel pour l'enfant?

page 12

4) Le placement en institution.

4a- Une marginalisation supplémentaire.

4b- La scolarisation au sein de l'ITEP.

page 13

5) Quelles approches pédagogiques en ITEP ?

5a- Le rôle de l'enseignant.

5b- Le rôle de l'école.

5c- L'évitement des situations d'apprentissage.

5d- Comment gérer de tels manques dans les apprentissages ?

5e- Le rapport aux apprentissages, quelle identité d'élève ?

5f- Permettre à l'enfant de devenir un élève, un sujet parmi ses pairs.

Page 18

III - Le projet, prétexte à la mise en place d'un cadre sortant de la pratique scolaire habituelle.

page 18

1) Une pédagogie du projet : quelle pédagogie pour quels projets

?

1a- Mes précédents projets menés en classe.

1b- Quel projet pour quels objectifs ?

1c- La maturation d'un projet.

page 21

2) Les cadres dans lesquels le projet existe.

2a- La lisibilité d'une démarche.

2b- Un cadre ritualisé.

2c- L'appropriation d'une situation de classe différente.

2d- L'image d'un enfant, une identité qui se construit.

2e- Le cadre de la classe.

Page 27

3) L'évaluation et les limites du projet.

3a- Un projet pour quels apprentissages ?

3b- De l'enfant en grandes difficultés à l'élève.

Page 29

Conclusion

Introduction

J'enseigne en ITEP (Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique) depuis 5 ans, avec des enfants de 6 à 12 ans, certaines années avec la classe des apprentis lecteurs, d'autres avec celle des lecteurs.

Les élèves pris en charge en ITEP n'ont pas un profil mais des profils. Il n'y a pas un type d'enfant, mais des enfants avec des problématiques et des troubles qui leur sont propres, même si l'on peut reconnaître quelques traits communs. L'enfant entré en lecture est entré dans les apprentissages. Sa référence à l'école a évolué. Il a accepté quelque part son métier d'élève, des contraintes qui ont porté leurs fruits. Des fruits. Avec eux on va travailler sur un cadre, sur une valorisation du travail scolaire, sur une identité et un comportement d'élève, d'enfant qui a pour objectif personnel un retour à une certaine norme qui pourrait lui permettre de retourner chez lui. En revenant dans le circuit scolaire normal. Etre réintégré. Scolairement et socialement.

L'enfant du même âge, connaissant aussi des troubles du comportement, mais qui ne sait pas lire, qui apprend depuis quatre, cinq, voire six ans... Quelle projection peut-il se faire quant à son cursus scolaire, à sa place d'élève ? Pourquoi est-il en classe ? Qu'a-t-il à y gagner, à vivre ces longues heures de classe, ponctuées par des temps d'atelier qui le font sortir de la classe alors que d'autres y restent ? Quand il revient en classe, certains de ses camarades ont travaillé et progressé. Ceux-ci se tiennent mieux. Ils sont mieux "vus". Eux. Arriver à être marginal dans ce milieu qui l'est déjà tellement. En plus l'autre est énervant. Il le bouscule, l'autre. L'agité ou le plus calme. Il a du mal à vivre avec l'autre, dans ce cadre particulier, l'école, où ce ne sont pas les progrès scolaires qui pourraient justifier sa douloureuse présence. Qu'est-ce qu'il fait là ? Pourquoi il est là ? Il n'y arrive pas, de toute façon.

Et ma place d'enseignant, dans tout ça ? Me heurtant à ces enfants qui ne progressent pas, je me demande comment faire, pour les faire entrer dans les apprentissages. C'est ce qui m'intéresse, moi, enseignant, les apprentissages. Aider l'enfant à entrer dans les apprentissages, faire évoluer son image d'élève. Je ne suis pas seul en cause. Avant moi, d'autres collègues ont travaillé à ce propos, essayé, tenté, réfléchi. Comment faire alors ? On réfléchit, on fait autrement, pour essayer d'autres approches. Il me faut répondre à ma mission professionnelle, avec des élèves qui, pour certains, vivent dans un échec scolaire et personnel permanent. Comment débloquent cet enfant face à des apprentissages scolaires qu'il rejette depuis tant de temps ? Comment l'aider à devenir un apprenant ? Que puis-je mettre en place pour réconcilier cet enfant avec l'école, avec son identité d'élève qui apprend, à son rythme, avec ses pairs ?

J'ai choisi de réfléchir en quoi un projet pédagogique peut aider un enfant en grandes difficultés à devenir un élève. Pour ce il conviendra, tout d'abord, de déterminer quelles sont les difficultés vécues par cet enfant. Ensuite, je chercherai à comprendre en quoi la mise en œuvre de certaines situations pédagogiques, dans le cadre d'un projet, peuvent permettre à l'enfant d'adopter un comportement scolaire, des attitudes d'élève, d'entrer en relation positive avec les apprentissages et l'école. Pour finir, je m'intéresserai aux limites de cette approche, et ferai le bilan de ce que ces pratiques pédagogiques peuvent apporter à l'enfant, et en quoi elles lui auront permis de devenir un élève.

I-Situation professionnelle à l'origine de la réflexion :

Des situations nouvelles, de nouvelles pistes de travail... L'enseignant confronté aux difficultés extrêmes de ces enfants se doit d'expérimenter et de réfléchir. Voir ce qui fonctionne. Et pourquoi.

1) Etre enseignant en ITEP.

Je suis enseignant en IR, puis en ITEP, depuis septembre 2000. Les enfants pris en charge dans ce type d'institution le sont par rapport à des troubles importants du comportement, ne leur permettant pas d'apprendre et de vivre dans le milieu scolaire normal, avec leurs pairs. Certains de ces enfants accumulent d'importants retards scolaires, non pas dus à une déficience intellectuelle, mais à la difficulté de supporter les temps d'apprentissages et tout ce que cela implique pour eux. J'ai dû adapter mes pratiques pédagogiques aux enfants avec lesquels je travaillais. Certaines situations mises en place ont, à mes yeux, été particulièrement porteuses de résultats positifs, pour les élèves autant que pour moi. Parmi ces situations pédagogiques, il en fut une qui m'a marqué, tant par son importance que par les effets bénéfiques qu'elle eut sur les élèves. Durant l'année scolaire 2003-2004, la vie des enfants de l'institut, scolarisés en interne, fut rythmée par un ambitieux projet, le projet des fourmis.

2) Un projet commun.

Le projet des fourmis a été mis en place dès le début de l'année scolaire, par l'introduction en classe d'une colonie de fourmis rousses (trois reines et une cinquantaine d'ouvrières), colonie que nous devons suivre toute l'année.

Une quinzaine d'élèves, de 7 à 12 ans, répartis dans deux classes (classe des apprentis lecteurs, classe des lecteurs) ont participé au projet commun. Ces enfants ont des rapports aux apprentissages et des identités d'élèves très

hétérogènes. Les enfants lecteurs sont de facto entrés dans les apprentissages. Quelque part ils ont accepté d'endosser le rôle d'apprenant, de répondre en partie aux attentes que l'on peut avoir d'eux, même si leur comportement parasite la plupart du temps leur relation à l'autre. Certains des enfants apprentis lecteurs ont le même âge que les enfants lecteurs, sans la béquille d'une identité d'élève apprenant, structurante et sans doute réconfortante. Scolarisés, dans la souffrance la plupart du temps, depuis quelque années, sans réussir à apprendre, à faire comme les autres, ils se font distancer par leurs pairs.

Et pourtant, ces enfants de l'ITEP, lecteurs comme apprentis lecteurs, si différents, ont œuvré ensemble, une année durant, autour d'un projet commun.

3) La mise en place du projet.

Le projet fourmis s'est développé de début septembre à l'extrême fin de l'année scolaire. Quotidiennement, tous les élèves étaient réunis dans ma classe et travaillaient selon un cadre structuré permettant le réinvestissement des connaissances et du vocabulaire rencontré, l'observation de la fourmilière conduite par une réflexion préalable, ainsi que la restitution par écrit du travail de la journée, dans deux champs : les observations journalières sur l'élevage et les expériences menées par rapport aux questions posées en classe.

Hormis ce temps particulier, d'autres moments étaient réservés à notre projet : sorties sur le terrain, arts plastiques, technologie ... Généralement, ce qui sortait du cadre du temps hebdomadaire ritualisé se déroulait dans l'autre salle de classe. Nous occupions différents espaces consacrés.

4) L'appropriation d'un travail collectif.

Notre projet, dont l'objectif final était la rédaction d'un ouvrage collectif, le Livret des fourmis (qui devait être offert par chaque enfant aux personnes les plus importantes à ses yeux), a été omniprésent dans notre vie de classe.

Cela a permis aux enfants de se projeter dans un travail valorisant pour eux, porteur de sens et d'affectif positif. Chaque élève a travaillé selon ses moyens (échanger, écrire, dessiner ...) et participé au travail de tous. L'élevage de fourmis en classe et le projet qui s'est construit autour a permis de faire travailler ensemble, dans le respect de l'autre, des enfants en grosses difficultés scolaires et comportementales. Il leur a permis d'avoir un statut de "savants", une autre approche au savoir, un regard positif sur ce qu'ils ont fait, alors que jusque là ils n'étaient remarqués et mis en avant que pour leurs difficultés.

5) En quoi un projet peut-il être moteur de changements ?

Dès l'année où j'ai mis en place ce projet, je me suis interrogé sur les mécanismes profonds qui avaient permis cette évolution, tant du rapport au savoir que des comportements. Qu'est ce qui avait permis ces résultats, obtenus avec d'autant plus d'impact que les enfants concernés étaient en grandes difficultés? J'ai réfléchi tôt aux moteurs qui ont favorisé l'adhésion et la participation volontaire, active et intelligente de ces gamins tellement en marge des apprentissages. J'ai choisi, dans le cadre du CAPA-SH, de réfléchir en quoi mener un projet en classe pouvait aider l'enfant en très grandes difficultés à devenir un élève.

II L'enfant en grandes difficultés.

1) La difficulté de vivre avec et comme les autres.

1a-Une histoire personnelle difficile.

Les enfants pris en charge en ITEP sont en marge de la norme. Norme sociale, norme scolaire. Leur cursus personnel est le plus souvent douloureux. Dans l'immense majorité des cas, leur histoire personnelle, familiale, est couturée de blessures. Un vécu personnel souvent insupportable, des fragilités psychologiques, des carences affectives et éducatives importantes ont favorisé la mise en place de comportements inadaptés. Ces comportements, difficiles à supporter pour leur entourage immédiat (famille, enseignants, pairs ...), ont amené à envisager leur prise en charge en institution, où un plateau technique travaille avec eux, afin de les aider à retrouver ou à adopter une attitude leur permettant une réintégration sociale et scolaire.

1b-La difficulté à vivre ces troubles.

Le rapport que cet enfant a avec l'école dépend en partie de ce qu'il y aura vécu. Les enfants dont il est question dans ce mémoire ont connu des situations d'échecs répétés dans leurs apprentissages, dans leurs relations avec leurs enseignants comme avec leurs pairs. Les problèmes de comportement, s'ils sont parfois à l'origine des difficultés des enfants, peuvent en être tout autant les symptômes.

Leurs troubles dépassent le cadre des apprentissages scolaires, mais c'est justement le plus souvent le milieu scolaire qui a mis en avant les troubles de l'enfant et ses difficultés à vivre avec ses pairs, et qui est à l'origine de son placement.

Les troubles de ces enfants sont précisés dans le décret n°2005-11 du 06 janvier 2005, concernant les conditions techniques et de fonctionnement des ITEP. Ils "[...] *présentent des difficultés psychologiques dont l'expression,*

notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages".

Le système scolaire traditionnel offre un cadre qui ne peut pas, en tant que micro-modèle social, par ses contraintes d'apprentissages et par ses rythmes de travail, permettre à l'enfant en grandes difficultés de trouver sa place, comme individu et comme élève. Ses difficultés ont mené à son exclusion, et à sa prise en charge dans une institution spécialisée dans ces troubles, un ITEP.

2) La place de cet enfant à l'école.

2a- Des retards importants dans les apprentissages.

J'ai voulu m'intéresser, par ce mémoire, à ceux de ces enfants d'ITEP qui auront eu le plus de difficultés avec le milieu scolaire. Ces enfants, de 9 à 12 ans (j'ai choisi cette tranche d'âge afin que le retard soit significatif), ne sachant ni lire ni écrire, ayant d'importantes lacunes en mathématiques, des manques certains dans toutes les matières considérées comme fondamentales. Ces enfants ont accumulé d'importants retards, ont des acquis scolaires morcelés et incomplets. Quand ces enfants étaient scolarisés dans l'école de leur quartier, ils se sont trouvés en marge du groupe classe dans lequel ils vivaient, stigmatisés par leur comportement, et par leurs difficultés à suivre les demandes pédagogiques. Enfants en panne, oubliés des apprentissages.

Célestin Freinet utilisait l'image de la gare et du moyen de transport que l'on utilise pour avancer, et de l'enfant en souffrance, à l'école, qui reste sur le quai¹. Cet enfant en souffrance n'arrive pas à progresser comme les autres, avec les autres. Il exprime sa souffrance par le manque de motivation et d'intérêt, par la violence des mots et des gestes.

Relations violentes avec ses pairs, incapacité à répondre aux demandes d'apprentissage, relations difficiles avec l'enseignant... Cet enfant n'arrive pas, sur le moyen terme, voire sur le court terme, à avoir un comportement adapté à

¹ Célestin Freinet, "Essai de psychologie sensible. Œuvres pédagogiques", Le Seuil, 1994, page 471, cité dans "Enfant en souffrance, élèves en échec", Francis Imbert, page 114.

la vie de la classe. Comment, dans ces conditions, cet enfant peut-il être un élève?

L'école, par ses demandes, par la pression des programmes, du rythme de travail de la classe, par les contraintes du vivre ensemble, a toutes les chances de renforcer les difficultés vécues par cet enfant.

2b- Une résistance construite aux situations d'apprentissage, une stratégie contre l'apprendre.

S'il n'était question que d'un problème de bonne volonté, de remédiations cognitives ou de l'adaptation des pratiques pédagogiques, ces enfants ne connaîtraient pas une telle détresse dans le cadre scolaire. Il faut bien considérer que leurs troubles ne sont pas que scolaires. Ils sont l'extériorisation de difficultés et de souffrances profondes de ces enfants.

Il ne s'agit pas d'une simple difficulté à apprendre, mais d'une opposition organisée de la part de l'enfant. Les origines sont profondes, multiples. De lourdes carences éducatives, des fragilités psychologiques... Les effets peuvent être le manque d'intérêt, mais sont souvent plus spectaculaires : violence physique et verbale, envers les pairs ou l'enseignant, angoisses épidermiques, auto-dévalorisation... Les carences dans les apprentissages et le manque d'outils intellectuels ne leur permettent pas de trouver en eux de quoi faire face aux situations scolaires, à la vie de la classe. Leur réactivité face à des situations qu'ils ne maîtrisent pas est leur façon d'appréhender leur réalité scolaire. La seule qu'ils connaissent. Du moins presque la seule sur laquelle ils peuvent avoir une action. L'enseignant n'est pas formé pour ces réactions, pour cette opposition à tout prix aux apprentissages, pour ces symptômes tellement violents, qui heurtent tellement notre normalité.

3) Des difficultés à apprendre

3a-La construction du temps et de l'espace.

Les enfants en grande difficulté ont des faiblesses dans leurs rapports à l'espace et au temps. Ils vivent dans l'immédiateté et dans l'agir. Cette difficulté à se projeter est souvent source de frustration et d'angoisse. Le temps scolaire doit permettre de les aider à structurer leur rapport au temps et à l'espace. Cependant, ces élèves sont ceux qui ont le plus de difficultés et le plus de mal à supporter ce temps de classe. Ils sont souvent pris en charge en extérieur (temps d'atelier, de travail avec d'autres professionnels), et si ces moments sont nécessaires dans le travail mené autour de l'enfant, ils morcellent et multiplient les temps et les lieux vécus par l'enfant. Ce mode de fonctionnement n'est pas la condition idéale pour la consolidation de ces repères. De plus, pour ces enfants qui "apprennent" à lire depuis des années, le temps devient cyclique et non linéaire : identique et réitératif. Dans ces conditions, quelle structuration du temps scolaire peut avoir cet enfant? Quelle projection peut-il avoir, dans son devenir scolaire? Il vit dans un temps qui, s'il appartient à l'école, ne s'inscrit pas dans ses progressions.

Le temps socialisé, l'espace circonscrit à une situation, points importants mis en avant par la pédagogie institutionnelle prônée par Francis Imbert, sont à favoriser pour permettre à ces enfants de se structurer.

3b-Des difficultés en mathématiques.

Les enfants en grande difficulté ont du mal à faire du lien entre les connaissances acquises. Celles-ci sont ponctuelles et fragiles, et ne permettent pas d'établir des lois permettant de construire du lien entre elles. Ceci a naturellement un impact important sur la construction des notions mathématiques. La construction du nombre nécessite un travail d'élaboration mentale dépendant d'une distanciation de la réalité. C'est une contrainte importante pour un enfant qui a du mal à ne pas rester dans la réalité

préhensible, dans l'immédiateté. Passer du perceptif à la représentation mobilise chez lui des démarches cognitives qu'il maîtrise mal et peu.

3c-Des problèmes de langue.

Les difficultés de ces enfants à entrer dans les apprentissages ne favorisent pas l'intégration d'un vocabulaire scolaire, lié la plupart du temps à des notions pédagogiques fondamentales. En mathématiques, le vocabulaire numérique, le langage de comparaison, tout ce qui dépasse l'expérience directe pose des difficultés à être intégré. De même, en français, la maîtrise de la langue concernant le vocabulaire d'évocation reste pauvre. Très symbolique, la relation à l'autre, dans son aspect de communication, se concrétise fréquemment par un vocabulaire limité à des insultes, voire passe plus par les gestes et l'agit que par les mots. La langue n'est pas un mode de communication aisé pour ces enfants, puisqu'elle demande une mise à distance des événements, des actions, alors que ces enfants ont les plus grandes difficultés à se détacher de l'action.

3d-Apprendre à vivre et vivre avec les autres.

Accepter la vie avec ses pairs, dans un groupe organisé. L'appropriation de règles communes. Refuser la violence et réguler les conflits par le dialogue. Comprendre et participer à la vie du groupe classe. Les Instructions Officielles de 2002, de la maternelle au cycle III, placent comme point fondamental pour la vie de la classe, et plus encore, pour la construction de la personnalité de l'enfant, la nécessité de l'acceptation de règles et de cadres structurant la vie collective².

"Continuer à construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire" (page 96 des programmes de 2002). Tel est le sous-titre du "vivre ensemble" des IO de 2002, concernant le cycle II. Sa personnalité. Continuité des objectifs des programmes de la maternelle, l'enfant se construit dans le groupe par ses

² Instructions Officielles de 2002, pages 19 et 20, rappel pour le cycle des apprentissages premiers, et pages 95 et 96 pour le cycle des apprentissages fondamentaux.

interactions avec ses pairs, lente maturation de ce que sera sa place dans la société : identité et relation à l'autre, place dans le groupe, et même rôle dans le groupe. C'est l'école qui va permettre à l'enfant de forger son identité sociale. Qui doit permettre.

Les enfants placés en ITEP le sont justement pour leur incapacité à participer sereinement à la vie du groupe. A y trouver leur place. La relation à l'autre et le comportement dans le groupe sont des pré-requis indispensables à la construction d'une identité d'élève. En arrivant en poste en ITEP, la première demande de l'institution à l'enseignant est de travailler à la réconciliation de l'enfant avec le milieu scolaire, avec ses pairs, avec l'enseignant et avec les démarches cognitives.

Le vivre ensemble est le point le plus délicat à traiter avec les enfants en grande difficulté. Comment apprendre quand vivre avec l'autre est insupportable?

3e-Quel projet personnel pour l'enfant?

Afin d'entrer dans les apprentissages, l'enfant doit être capable de se projeter dans un résultat de ses actions, tant dans sa relation avec ses pairs, que dans le contexte des apprentissages. La difficulté de se projeter dans une situation à venir ne favorise pas l'adaptation à une démarche d'apprentissage, ni une prise de distance dans la relation à l'autre. Quelle finalité peut avoir une situation scolaire, et quel investissement l'enfant peut il avoir si le seul résultat est la pénibilité et l'échec de la tâche visée, une relation difficile avec autrui? L'enfant ne peut pas investir positivement cette situation scolaire. L'enfant prend appui sur ce qu'il connaît pour prévoir le résultat : pénibilité, pas de sens. Il va anticiper l'apprentissage différemment de l'enfant qui arrive à être élève.

4) Le placement en institution.

La complexité de leurs difficultés rend nécessaire l'intervention de nombreux professionnels : éducateurs, psychologues, psychiatres, psychomotriciens, orthophonistes, enseignants... Si l'enseignant s'intéresse à l'élève, l'enfant en grandes difficultés (tout autant que n'importe quel enfant à vrai dire, mais sans le moindre doute de façon plus sensible) doit être considéré et respecté dans toute sa globalité. La prise en charge en ITEP veut essayer de répondre à ces besoins, et l'enseignant d'ITEP se doit d'en tenir compte.

4a-Une marginalisation supplémentaire.

Cet enfant est en marge de la norme, dans l'incapacité de pouvoir évoluer dans cette norme. S'il s'en est suivi un placement en institut, c'est encore un éloignement, des pairs, même s'il était si difficile de vivre avec eux, un éloignement de la famille, même si cette famille souffrait des difficultés rencontrées. C'est encore un éloignement, une marginalisation supplémentaire. Ces enfants ressentent cette marginalisation, cette différence, et cette différence ne peut rendre que plus difficile la construction de leur identité. Identité d'enfant, identité d'élève. Cet enfant souffre le plus souvent et rejette ce milieu qui contribue à l'écarter des siens. La pénibilité de son comportement n'a pu que l'amener à être rejeté. Il en résulte une profonde insécurité affective, renforcée par la marginalisation extrême du placement en ITEP, vécu et appelé "prison" par les enfants. Eloignement des racines affectives de l'enfant, placement dans un milieu anxiogène. L'ITEP réunit des enfants aux troubles variés mais tellement présents, avec une violence quotidienne vécue et, de toute façon, subie.

Il faut prendre en considération cette insécurité affective dans la vie de la classe. Elle y sera, de toute façon, très présente, et aura un impact indéniable sur les apprentissages.

4b-La scolarisation au sein de l'ITEP.

Le décret n°2005-11 du 6 janvier 2005 fixe les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques. L'article D.312-59-1 précise le profil des enfants pris en charge en ITEP. "*Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques accueillent les enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents ou jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé tels que définis au II de l'article D.312-59-2*".

Dans l'objectif d'un retour aux apprentissages, la prise en charge pédagogique interne à l'institut est aménagée. De 4 à 8 enfants travaillent dans la classe, les programmes et les pratiques pédagogiques sont adaptés par l'enseignant (Cf. article D.312-59-11 du décret n°2005-11 du 6 janvier 2005). Cependant, l'enfant en grandes difficultés va vivre avec d'autres enfants, connaissant aussi des troubles du comportement, avec, aussi, des difficultés à vivre sereinement leur scolarisation. Certains de ces enfants continuent, à leur rythme, à progresser scolairement, et peuvent se reconnaître en tant qu'élève, espérer un retour vers la norme. Ceux-ci tirent un bénéfice des efforts qu'ils fournissent. Pas tous. Même en marge de la marge, même dans ces "classes" hors normes, certains élèves ne vivront les apprentissages que dans ce que ceux-ci leur apporteront de douleurs, que dans ce qu'ils généreront d'angoisses.

5) Quelles approches pédagogiques en ITEP ?

5a-Le rôle de l'enseignant.

L'enseignant, confronté à cette difficulté d'enseigner, à ces angoisses, à cette violence, se trouve soit dans l'incapacité de remplir sa mission, soit face à la

nécessité de trouver des chemins pour permettre à l'enfant de se reconstruire, voire de se construire, au sein d'un groupe constitué, la classe. Il faut aider l'enfant à acquérir une identité d'élève apprenant, et donc, pour ce faire, réinstaller des préoccupations cognitives.

5b-Le rôle de l'école.

Même si ce n'est pas directement le propos de ce mémoire, il est bon de réfléchir un instant sur le rôle de l'école. "*C'est dans les premières années que se joue en partie l'avenir d'un enfant et que s'impriment les inégalités. [...] C'est là en effet que se forge et se construit l'esprit des enfants. C'est là qu'ils prennent leur élan et que s'installe cette volonté de réussir qui les accompagnera tout au long de leur scolarité et les aidera à rebondir à tout âge de la vie*". La préface des IO de 2002 souligne l'importance de ces années dans la vie d'un enfant : construction de savoirs, mais, aussi, et peut être avant tout, l'apprentissage de la vie sociale, la vie avec les autres. Ceci est étroitement lié aux apprentissages scolaires, une initiation partagée de la vie, des savoirs communs, sociaux, des temps communs, sociaux.

Il faut donner à ces enfants en rupture la possibilité de devenir des élèves, selon leurs capacités. C'est leur identité de sujet, d'individu, de membre de notre société, qui est en jeu. Le rôle de l'école va être de donner à l'enfant la possibilité et l'envie de retourner vers les apprentissages, et de lui donner une place dans le groupe classe, modèle social, amorce et construction de son devenir.

5c-L'évitement des situations d'apprentissage.

Les apprentissages réactivent certaines angoisses profondément ancrées chez l'enfant en grandes difficultés. Sa réponse va être, afin d'y échapper, de pervertir cette situation d'apprentissage, par la violence de ses réactions, par son opposition et sa fuite vers d'autres centres d'intérêt, dissimuler son rejet

du travail proposé par des attitudes d'évitement. Ce rapport extrêmement difficile aux apprentissages a été fort justement illustré par Serge Boimare, dans son ouvrage "l'enfant et la peur d'apprendre". Avec ces enfants, il ne suffit pas d'adapter ou juste de refaire autrement, mais bien de reconstruire les rapports qu'ils entretiennent avec les apprentissages, avec leur statut d'élève. Il faut leur permettre de revenir dans la classe. L'entrée dans ce cadre structuré, scolaire, ne se fait pas "naturellement". L'enfant en grandes difficultés est dans l'opposition à ce milieu, pour lui anxiogène. Le cadre scolaire existe et cet enfant y co-existe, avec des attentes et des attitudes qui ne répondent pas à celles de l'enseignant. L'enfant va participer à ce cadre s'il y trouve des portes, des "entrées" possibles.

Un de mes élèves, le jour de son arrivée dans ma classe, m'exprima clairement son manque de désir d'être là ainsi que son peu d'attirance quant au milieu scolaire. Lui demandant ce qu'il aimait, il me répondit : « *J'aime les bouts de bois* ». Travaillant beaucoup sur le thème de la nature, j'en avais dans ma classe. Le gamin l'a entendu. Il a semblé comme apaisé. Nous n'étions pas dans les apprentissages, mais dans une certaine acceptation du cadre scolaire. Cet enfant opposant acceptait la relation, la situation.

Un autre de mes élèves, toujours effacé, ne participait jamais à la vie de la classe, aux situations d'apprentissages. Petit à petit, dans le cadre du projet fourmis, lors de nos temps communs du matin, cet enfant s'est intégré à nos échanges, à nos réflexions, au cadre scolaire qui était posé. Il est entré dans le cadre qui lui était proposé.

Pour ma part, je devrai m'attacher, une fois ce cadre pénétré, à travailler avec l'enfant sur ses compétences cognitives et sur sa capacité à vivre avec ses pairs, dans un milieu structuré.

5d-Comment gérer de tels manques dans les apprentissages ?

Les enfants qui nous intéressent ici ont accumulé d'importants manques dans leur scolarité : des savoirs, des savoir faire et des savoir être. Le manque de maîtrise des temps socialisés, le peu d'outils liés aux apprentissages construits, la pauvreté des acquisitions scolaires... L'enfant en grandes difficultés n'est plus en mesure, un moment donné, de suivre ce que l'école pourra lui proposer. Cependant cet enfant n'a pas rien appris. Il a effectué certains apprentissages, mais incomplets, morcelés, sans liens entre eux. Certains de ces apprentissages ont même été rencontrés à plusieurs reprises, et ont confronté à plusieurs reprises l'enfant à l'échec. Echec reproduit, qui cristallise chez l'enfant un rapport au savoir scolaire pervers. Ces savoirs, savoir-faire et savoir-être sont des paquets difficiles à actualiser, qui n'apparaissent que ponctuellement. Ils ne sont pas maîtrisés.

5e-Le rapport aux apprentissages, quelle identité d'élève ?

L'identité d'un individu se construit en relation avec ce que son milieu lui renvoie. Une identité d'élève se construit dans le milieu scolaire, en relation avec les apprentissages effectués, au sein d'un groupe de pairs apprenants. Les enfants concernés par ce mémoire sont scolarisés avec d'autres enfants, parfois 5 à 6 ans plus jeunes, suivant des apprentissages qu'eux-mêmes n'arrivent pas à suivre.

On ne peut considérer le problème comme étant seulement un retard pris dans les apprentissages. La rencontre avec l'apprentissage a déjà eu lieu et les situations répétées d'échec l'ont dénaturé. L'enfant qui suit normalement sa scolarité, à son rythme, conçoit l'apprentissage comme une situation, pas forcément plaisante, mais normale. La progression dans ces apprentissages permet à l'enfant d'avancer, et montre qu'il accepte de faire ce qu'on attend de lui, en tant qu'élève. L'enfant en très grandes difficultés n'a pas cette possibilité, n'est pas dans cette démarche. Le blocage dans l'apprentissage de la lecture en est très symptomatique. Il s'agit presque d'un rite initiatique

permettant à l'enfant de passer à un âge supérieur, un accès à l'autonomie. Grandir. Les enfants en grandes difficultés connaissent des rapports très difficiles avec l'apprentissage si important et particulier qu'est celui de la lecture.

5f-Permettre à l'enfant de devenir un élève, un sujet parmi ses pairs.

Une image dénaturée des apprentissages, construite au gré des rencontres avec l'échec scolaire. Un comportement insupportable pour le milieu scolaire normal. Une marginalisation qui s'enkyste dans le vécu de l'enfant. Voilà contre quoi il va falloir travailler. Il s'agit de réinscrire l'enfant non seulement dans les apprentissages, mais aussi dans des démarches cognitives structurant ces apprentissages. Ces enfants ne sont pas uniquement en retard, ils sont en rupture. Il faut restaurer le lien avec l'apprendre, amener l'enfant à s'inscrire dans un devenir, à devenir un sujet.

L'école s'inscrit nécessairement dans des objectifs cognitifs. Ces objectifs vont permettre à l'enfant d'évoluer, et de construire ce qu'il sera plus tard. Cet enfant marginal, violent le plus souvent, aura besoin, en tant qu'individu, d'avoir la capacité à s'inscrire dans le groupe. De trouver sa place dans notre société. Notre intervention va avoir un impact majeur sur lui, comme nous même avons pu bénéficier du regard positif, parfois négatif, qui nous ont aidés à nous construire en tant qu'individus.

Aider l'enfant à devenir un élève, c'est lui permettre de vivre parmi ses pairs, lui donner les moyens d'agir positivement dans le milieu qui l'entoure. Il faut considérer que pour l'individu qu'est l'enfant, individu en difficulté mais individu en devenir, les actions que l'on mène participent à un processus de construction et conduiront, inévitablement, à l'individu de demain. Si l'on veut que ces enfants en difficulté puissent demain participer à la vie de notre société, il faut qu'aujourd'hui ils puissent participer à la vie de leurs pairs, et pour ce qui nous concerne, être élèves.

III- Le projet, prétexte à la mise en place d'un cadre sortant de la pratique scolaire habituelle.

Il ne saurait suffire d'établir une liste de tous les points valorisants de l'utilisation d'une pédagogie du projet avec des enfants en grandes difficultés. Il y a interaction étroite entre les différents apports du projet : le comportement dans la classe, les liens avec les pairs, le rapport aux apprentissages et le statut de l'apprentissage. Apprentissage. Ce mot est premier dans le contrat de travail, dans le mien, en tant qu'enseignant, dans celui de l'enfant, en tant qu'élève. Encore faut-il pouvoir entrer dans les apprentissages. Il va falloir considérer ce qui, dans le projet, permet cette entrée. Motivation, structuration, du cadre comme de ce qui mobilise l'enfant, travail sur son image, sur un rapport à la réalité. Le projet pédagogique peut, dans certaines conditions, favoriser une reconstruction de l'enfant en grande difficulté, et l'aider à faire évoluer son rapport à l'école. Aux apprentissages. A son statut d'élève.

1) Une pédagogie du projet : quelle pédagogie pour quels projets ?

Un projet est une situation que l'on met en place, orientée vers des objectifs et dotée de moyens de réalisation. Avant tout, il s'agit de profiter d'un fonctionnement nouveau, une situation porteuse d'intérêt pour atteindre certains objectifs. Le projet est à la mode, il est valorisé, tant dans l'éducation nationale que dans le milieu éducatif, tant dans les arts que dans les milieux culturels. Le projet a ceci de valorisant qu'il porte en lui un objet final, fruit d'un travail. Cependant il porte en lui son propre intérêt, dans ses démarches, tout autant que dans son résultat. Sa finalité ne réside pas seulement dans son résultat.

1a-Mes précédents projets menés en classe.

A plusieurs reprises, j'ai mis en place, avec mes élèves, des projets en classe, qui concernaient généralement la nature. Des élevages avant tout.

J'ai mis ces projets en place en réponse à des situations de classe difficiles. Des situations d'apprentissage tournant autour d'un élevage de papillons, d'œufs de grenouille, des phasmes ou des grillons ... Le fort impact affectif, l'intérêt d'une situation scolaire pas comme les autres, ces raisons concouraient à changer l'ambiance de la classe. Cela agit comme un aquarium dans un cabinet de dentiste. Ça calme. Ça rassure. Ça plaît aux enfants, et ça offre à l'enseignant un moyen de "faire passer" certains objectifs pédagogiques.

Mon objectif était d'introduire une porte d'entrée pour les enfants dans un vécu de la classe partagé, par un plaisir partagé, autour d'un centre d'intérêt commun. Je ne crois pas avoir jamais rencontré d'enfant réfractaire à ce genre d'approche.

1b-Quel projet pour quels objectifs ?

L'année où je suis arrivé en poste en IR ("Institut de Rééducation pour troubles du comportement et de la conduite", ancienne dénomination des ITEP, jusqu'en 2005), j'ai mis en place un projet fourmis en classe. J'ai eu recours à un cadre pédagogique moins structuré que celui que j'avais établi pour le projet suivant. Il s'agissait plus de la mise en place d'un fonctionnement de classe tourné en partie vers un intérêt commun, une vie commune, avec des valeurs partagées. Respecter les animaux de l'élevage, être calme et collaborer avec les autres pour subvenir aux besoins de la colonie de fourmis (nourriture, eau ...), observation en silence de la fourmilière quand le travail scolaire est terminé, respect du matériel ... Il s'agissait de la mise en place en classe d'un cadre agréable et régulé. Un cadre de vie. On ne fait pas n'importe quoi, on est avec les autres. On partage un plaisir commun. Avec ses pairs. Avec l'enseignant. Les contenus pédagogiques du projet, scientifiques avant tout, venaient consolider ce que le projet nous permettait d'aborder. Celui sur les fourmis a été réalisé tout au long

de l'année. Il s'agissait avant tout d'un projet de vie. De vivre ensemble. Les enfants de ma classe vivaient quelque chose ensemble. Sereinement. Les objectifs atteints étaient, pour moi, très importants. Six ans après, ces objectifs me semblent toujours aussi importants. D'autres projets menés dans ma classe, les années suivantes, ont atteint les mêmes objectifs.

Quand j'ai relancé le "projet fourmis", en septembre 2003, je l'ai abordé avec plus d'expérience. Je l'ai charpenté, orienté, construit. Je lui ai donné une armature pédagogique. J'ai souhaité, dès le départ, forger un instrument qui m'aiderait à atteindre des objectifs, qui, sans un recul et une préparation suffisants, n'auraient pas été envisageable. Des objectifs à atteindre, et surtout une démarche à comprendre et à maîtriser. Il me semblait que plus mes objectifs pédagogiques étaient clairs, plus je pouvais aller loin dans ce que je pouvais entreprendre. Le projet prouve déjà toute sa valeur en tant que condition aidante de la vie de la classe et des rapports dans le groupe, en tant que source de plaisir pour ces enfants en si grandes difficultés comportementales et en tant que centre d'intérêt partagé. Cependant, sans aucunement remettre en cause cet aspect, il est nécessaire, en tant que pédagogue, d'en explorer les limites et les fruits possibles.

1c-La maturation d'un projet.

Il y a eu entre mon projet fourmis de 2000, et celui de 2003 (je garde le même sujet de projet pour pouvoir plus aisément comparer) une importante évolution. Celle-ci repose sur un travail de compréhension et une évaluation de ce qui a pu être mis en place, ce qui en a émergé, grâce, ou parfois malgré moi. Parmi les objectifs visés à l'origine du projet vont peut être émerger d'autres bénéfiques, non escomptés mais tout aussi importants. De même, les procédures qui vont accompagner le déroulement du projet vont mettre en place certaines situations ou fonctionnements qui auront des effets bénéfiques sur la situation de classe

et sur les apprentissages. Mon analyse a posteriori, de ce que le projet fourmis de 2003 a mobilisé dans ma classe, m'a réellement surpris.

Mon projet de 2000 avait pour moi certains objectifs. Comportementaux avant tout. Celui de 2003 a gardé cette approche, mais s'est enrichi d'objectifs d'apprentissages, de savoir-être, savoir-faire et savoirs définis et envisagés. Le cadre du projet était alors le moyen d'arriver à mes fins. J'ai formalisé ce cadre et ces objectifs dans un dossier pédagogique, afin que cette réflexion puisse me resservir ou servir à d'autres collègues.

Autre évolution dans mon approche quant à ce projet, celle a posteriori, née de ma réflexion vis-à-vis du mémoire CAPA-SH : en quoi une situation pédagogique de projet peut-elle, objectif majeur de la prise en charge en ITEP, aider un enfant en grandes difficultés à devenir un élève. Adapter son comportement aux nécessités d'un groupe classe, avoir des démarches cognitives actives, permettant d'entrer dans les apprentissages ?

2) Les cadres dans lesquels le projet existe.

L'instauration de cadres clairs et identifiés permet la lisibilité des actions et situations qui sont vécues en classe, une appropriation par les enfants qui y participent. "*[...] il introduit, dans le chaos, des objets et des projets qui structurent l'espace-temps de la classe, permettent à la construction du "vivre ensemble" et autorisent l'apparition de "sujets".*" (Philippe Meirieu, postface de "Enfants en souffrance, élèves en échec", de Francis Imbert). Ces cadres organisés, où l'enfant se repère, lui permettent de s'engager dans les situations pédagogiques. C'est la mise en place d'un milieu propice à la participation de l'enfant, en tant qu'individu participant à la vie d'un groupe.

Les cadres du projet se construisent au fur et à mesure de la genèse de ce projet. On peut cependant dégager certaines lignes directrices.

2a-La lisibilité d'une démarche.

La démarche ne saurait être totalement maîtrisée dès le début du projet. Même pour l'enseignant, elle se construit, même si les principales lignes directrices sont posées.

Au début se pose un élément déclencheur. Pour nous, ce fut l'installation dans la classe d'une colonie de fourmis rousses, dans un ensemble de vivariums reliés par des tuyaux. Très rapidement a émergé le besoin de comprendre ce que nous voyions. La prise régulière de notes, dans deux cahiers, cahier des observations et cahier des questions et réponses, a conduit à l'idée que nous pourrions produire un ouvrage, le livret des fourmis, reprenant notre travail collectif. Ce fut le phare qui nous a guidé durant toute une année : produire un ouvrage, ensemble, afin que chaque enfant puisse en offrir un exemplaire à ses parents, et un autre à quelqu'un d'important pour lui. Cette finalité (matérielle, affective ?) est restée présente dans nos esprits jusqu'à la fin de l'année. L'année passant, des micros projets, orientés vers cet objet final, sont venus soutenir la motivation qui était la nôtre.

Les objectifs de travail étaient régulièrement rappelés : le pourquoi de nos observations, l'intérêt de nos démarches, la rédaction du livret des fourmis. D'autres situations pédagogiques venaient régulièrement soutenir le projet : arts plastiques (la réalisation d'une fresque murale), en technologie (réalisation d'une coupe de fourmilière en mousse expansée, réalisation de fourmilières en béton cellulaire et plexiglas ...) ...

Dans le cadre du projet, les enfants s'inscrivaient dans les situations proposées, s'y repéraient, les objectifs de travail étaient identifiés et répétés, les enfants s'étaient approprié nos situations de classe. Ils savaient où ces situations menaient. Si le projet est suffisamment lisible, l'enfant peut se projeter et s'engager dans un avenir possible, un contenu, une réalisation à venir. Les

mécanismes d'anticipation qui ne sont pas évidents pour ces enfants qui, scolairement et sans doute personnellement, ne peuvent se projeter dans un avenir qui leur échappe et les inquiète.

2b-Un cadre ritualisé.

Dès le début du projet, nous avons structuré et ritualisé le travail mené. Tous les matins, de 8h30 à 9h30, les enfants des deux classes, lecteurs et apprentis lecteurs, étaient réunis dans ma salle de classe. Un cadre spatial, un cadre temporel. Il y avait aussi un cadre de fonctionnement : le temps imparti était divisé en des temps déterminés, clairement identifiés. D'abord, un temps de rappel de ce qui avait été abordé la journée précédente, une reverbération réinvestissant le vocabulaire spécifique rencontré. Le second temps était celui de l'observation des modules de la fourmilière, observation parfois aiguillée par une réflexion préalable. Un troisième temps permettait un retour collectif, moment d'échanges cadrés qui donnait lieu à une trace écrite, d'abord au tableau, puis recopiée sur un cahier d'observations collectif. Un quatrième et dernier temps était consacré à un moment de réflexion, sur un point soulevé lors des observations ou lors de nos échanges. La question soulevée et le résultat étaient consignés par un enfant dans un autre cahier, le cahier des expériences.

Les enfants des deux classes ont rapidement adopté et respecté le cadre de travail qui leur avait été proposé. La mise en place d'un temps/espace structuré, dans une situation porteuse de sens, leur a permis de s'approprier un mode de fonctionnement guidé par certaines règles. La répétition quotidienne de ce cadre, assez motivant pour garder son intérêt, est, à mes yeux, pour beaucoup dans le succès obtenu par cette situation. Le cadre clairement identifié, compris et adopté permet à l'enfant d'investir d'autres aspects de la situation scolaire, de s'inscrire dans des démarches cognitives. De plus, il est fait appel lors de ces temps à des connaissances et à du vocabulaire déjà rencontrés, travaillés, reverbérés, appropriés. Les enfants maîtrisent donc mieux certains aspects de

la situation pédagogique, et peuvent consacrer plus d'attention à l'activité, les démarches étant maîtrisées. Il ne s'agit rien de moins que de l'autonomie de l'enfant dans la situation d'apprentissage par le contrôle de la situation. S'il se repère clairement dans le fonctionnement, il peut agir sur lui, affronter plus aisément les vides laissés, les contraintes qu'il va rencontrer. Aller plus loin. Certains de mes élèves, en très grandes difficultés quant à la compréhension de consignes entre autres choses, ont fini par se repérer parfaitement, parfois mieux que d'autres enfants, pourtant généralement plus à l'aise. Il était étonnant de les voir parfois intervenir pour aider leurs camarades, de souffler le bon mot, de donner une réponse, sans être troublés par l'angoisse de l'échec, du regard des autres, par les multiples données qui parasitaient leurs démarches cognitives.

Ces temps et ces espaces ritualisés, par leur répétition, favorisent aussi chez cet enfant déstructuré la construction de meilleurs repères, de temps et d'espace, indispensables à sa construction en tant qu'individu.

2c-L'appropriation d'une situation de classe différente.

Bien entendu, le projet le plus structuré du monde ne mobiliserait pas l'enfant si l'objet de ce projet n'était pas en résonance avec lui. Pour ces enfants en si grande rupture, cette relation va avant tout être affective (mais est-ce si différent pour les autres enfants?). L'animal qui vit dans la classe, la matière que l'on travaille, la sortie fabuleuse qui est préparée ...

La mise en relation entre l'enfant et la situation de classe est primordiale. "*La peur d'apprendre [...] est d'abord provoquée par la remise en cause d'un équilibre personnel qui vacille devant les exigences inhérentes à la situation d'apprentissage*", écrit Serge Boimare L'enfant ne travaille pas pour faire du français ou des maths, mais pour un objectif qui l'attire, dont il tire un bénéfice important, ne serait ce que du plaisir, ou une projection dans du plaisir. Selon Jean-Marc Monteil et Pascal Huguet, dans leur ouvrage *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* , pour tout enfant en difficultés, mais

encore plus pour celui qui vit l'école avec douleur, l'enjeu envisagé détermine la façon de vivre la situation scolaire. Les apprentissages considérés comme plus importants (Français et Mathématiques) génèrent selon eux des attitudes inhibitrices des démarches cognitives. Les résultats d'exercices identiques, présentés à des enfants en difficultés scolaires, dans des contextes différents, varient énormément : toujours au détriment des situations concernant les matières socialement valorisées. Lors de nos phases de travail du matin, nous devions recopier sur le cahier des observations ce que nous avions écrit ensemble, sous la dictée, au tableau. Certains élèves, qui dans d'autres cadres avaient les plus grandes difficultés pour rester assis et entrer dans le travail, réclamaient de pouvoir à leur tour écrire sur le cahier de la classe. Ce n'était pas leurs compétences en graphisme qui étaient jugées. Il était question de leur participation à l'ouvrage collectif qui se construisait. Le Livret des fourmis. D'autres enfants, montrant d'importantes difficultés à répondre à des consignes simples, à organiser leur réflexion lors des situations d'apprentissage, étaient capables, lors de nos temps communs, d'investir les situations, de mobiliser leurs connaissances et d'avoir des démarches cognitives actives. Le cadre maîtrisé donne la possibilité de mettre de nouvelles démarches en place pour l'enfant. La maîtrise de la situation de travail, des connaissances sans cesse répétées, du vocabulaire rencontré sans cesse, tout cela a permis à ces enfants de vivre pleinement des situations de sciences expérimentales, de production écrite, d'avoir des démarches cognitives actives, d'être moteurs dans le groupe classe.

2d-L'image d'un enfant, une identité qui se construit.

Le projet, tel que nous l'avons vécu, nous a amenés à nous projeter hors du présent, hors d'un quotidien fréquemment difficile, parfois violent. La majorité des enfants en très grandes difficultés ont, par l'importance de leurs troubles, construit aux yeux de leur entourage une image négative forte. L'objectif de notre projet était de produire un ouvrage, le Livret des fourmis, qui devait être

offert par chaque enfant à une ou deux personnes qui lui étaient chères. Notre démarche était de nous tourner vers l'extérieur, de donner une image positive de ce que nous faisons. Tout d'abord les personnes extérieures à la classe ont été sensibles au comportement positif des enfants, puis à leurs connaissances acquises et réinvesties, puis aux productions des enfants. Les enfants surprenaient. Ils surprenaient les "autres". J'avoue que moi-même j'ai été bien souvent surpris. Un de mes élèves m'a même demandé, en fin d'année, s'il pouvait offrir un Livret des fourmis à son ancienne enseignante, avec laquelle il avait eu des rapports particulièrement durs, violents. Il est revenu le lundi suivant, extrêmement fier de ce que son ancienne maîtresse avait pu lui dire. Il était impressionné par l'image qu'il avait renvoyée. Ce n'était plus ses troubles qui faisaient parler de lui.

2e-Le cadre de la classe.

Une des raisons du placement des enfants en ITEP est leur difficulté à vivre avec les autres, perturbés par leurs troubles du comportement et de la conduite. Vivre avec les autres. Agir avec les autres. Lors de l'année des fourmis, nous avons travaillé tous les jours ensemble, les deux classes de l'ITEP. La dynamique de classe était tournée vers une oeuvre collective, un objectif commun, le Livret des fourmis. Même le sujet de notre projet commun, les fourmis, nous appartenait : pour expliquer ce que nous faisons à ceux qui venaient dans notre classe, les enfants utilisaient un vocabulaire d'expert, maîtrisé, partagé. Nos apprentissages, nos activités autour des fourmis, tout était orchestré autour d'un langage commun et de démarches communes. Un cadre scolaire, des contraintes acceptées, des apprentissages et des activités scolaires rayonnant comme un schéma heuristique autour d'une motivation partagée. Quel changement pour ces enfants qui, pour certains, n'arrivaient pas à rester plus de 5 minutes sur une chaise, ou qui entraient en éruption dès qu'ils avaient la date à écrire. Durant les temps communs, les enfants respectaient la parole de l'autre, y répondaient. Identification positive dans un groupe cohérent. Des enfants dans

une classe, travaillant ensemble vers un même objectif, partageant avec les enseignants, dans une ambiance agréable, cadrée, mais au cadre accepté. Des attitudes d'élèves. Des élèves.

3) L'évaluation et les limites du projet.

3a-Un projet pour quels apprentissages ?

Je me suis demandé, dès le début du projet fourmis, quels étaient les apprentissages travaillés avec les situations mises en place. Rencontre avec l'écrit. Des comportements qui se posaient. L'envie de gamins en rupture de venir en classe. Arriver à se fixer des objectifs personnels, dans le cadre de la classe ...

Nous avons multiplié les situations d'apprentissage qui pouvaient permettre à l'enfant de se reconstruire. De se construire. Les rencontres avec les matières perçues comme principales, Français et Mathématiques, avaient lieu, avec une forte prépondérance pour le Français. C'était évident, nécessaire, pour la rédaction de notre ouvrage. Cependant, ces apprentissages n'étaient pas mon immédiate préoccupation. Ces enfants étaient ancrés dans des comportements violents, des attitudes de rejet dominant de ce que pouvait offrir le milieu scolaire. Une image de soi négative. L'apprentissage de la lecture ou des nombres de tant à tant n'est pas possible tant que l'enfant n'est pas capable de rester assis ou ne supporte pas la présence de ses camarades. Ne parlons pas de la relation avec l'enseignant.

Les apprentissages qui ont pu être travaillés concernaient des savoir-être (comportement, relation avec les autres, relation à la situation d'apprentissage, au groupe classe), des savoir-faire (maîtrise d'instruments scripturaux, de matériel utilisé pour les réalisations du projet), et des savoirs spécifiques concernant le monde animal avant tout. Le fonctionnement répétitif du projet permet de retravailler des pré-requis fondamentaux, tels que la structuration de

l'espace et du temps. Les situations vécues ensemble, structurées, favorisent l'autonomie et permettent de faire évoluer la place de l'enfant dans le groupe classe, sa propre image, en tant qu'enfant, et en tant que membre de la classe, parmi ses pairs ...

3b-De l'enfant en grandes difficultés à l'élève.

A mes yeux le projet fourmis a été un succès. Pour tous nos élèves. Et pour nous. Certains enfants placés dans nos classes, connaissant des difficultés de comportement encore plus importantes que leurs pairs de l'ITEP, se sont investis dans nos démarches, ont accepté le cadre instauré et participé avec enthousiasme à nos activités pédagogiques. Certes, ils n'ont pas rattrapé tout leur retard scolaire. Et loin s'en faut. Mais ils ont accepté, un temps donné, d'adopter des attitudes qui permettent ces apprentissages, et une autre relation s'est construite avec le milieu scolaire, avec leur statut d'élève. Il ne saurait être question seulement de critères de performance, mais d'évolution par rapport à soi-même. L'école permet à l'enfant de grandir et de trouver sa place parmi ses pairs. Le projet lui a permis de s'inscrire positivement dans un cadre collectif. Lui qui a tant de mal à vivre avec les autres. L'appropriation par l'enfant du projet proposé par l'enseignant et vécu avec ses pairs fait coïncider le projet de l'enseignant avec son projet propre. Un projet organisé, structuré vers des apprentissages. Un projet d'élève.

Conclusion

Certains enfants sont en rupture avec l'école, avec les apprentissages, avec leurs pairs comme avec les adultes. Ils ne sont pas en mesure d'être élèves, de suivre un cursus scolaire "normal", malgré des capacités intellectuelles qui, dans d'autres conditions, le leur permettraient. Leurs difficultés, multiples, les ont conduits à être pris en charge en institut spécialisé, où ils suivent une scolarité adaptée. Mais comment peut-elle s'adapter? Et s'adapter à quoi?

Confronté, en tant qu'enseignant, à cette réalité, j'ai pu vivre différentes expériences de classe. Les difficultés rencontrées nécessitent, pour permettre à l'enfant de vivre activement dans le monde de la classe, l'utilisation de détours. L'expérience vécue autour du projet m'a permis de mettre en place un autre mode de fonctionnement pédagogique. Elle m'a permis d'aider des enfants en rupture à trouver leur place à l'école, à évoluer dans leurs comportements comme dans leurs rapports aux apprentissages. Cette pratique leur a offert la possibilité de s'inscrire en tant qu'élèves dans la vie de la classe, de les aider à se situer au centre des apprentissages..

Le projet, en tant que cadre, a favorisé la mise en place de repères structurants pour l'enfant, et a donné du sens à la construction de démarches adaptées au milieu scolaire et aux apprentissages. Le travail, mené collectivement, a donné l'occasion à chacun de participer, selon ses possibilités, et de trouver sa place dans le groupe classe. Le travail sur le long terme, organisé selon des rituels clairement définis, a rythmé la vie de la classe et favorisé l'ancrage des enfants dans des repères qu'ils maîtrisaient. Le projet des fourmis leur a permis de s'approprier des savoirs savants, d'experts, de participer activement à la réalisation d'œuvres valorisantes (technologiques, artistiques, scripturales ...) et ainsi d'attirer des regards positifs, sur leur travail et sur eux.

Adapter son comportement dans le groupe classe, s'inscrire activement dans un ouvrage collectif, approfondir ses repères au temps, entrer dans des savoirs élaborés, renvoyer une image positive, et avoir accès à une image positive de soi... Est-ce cela devenir un élève ? Est-ce seulement cela ? Etre élève n'est pas un état figé, mais quelque chose de dynamique. Je me suis demandé dès la fin du "projet fourmis" si j'arriverais à reproduire l'expérience, à la transposer dans un autre contexte, à en utiliser certains rouages afin de pouvoir aider ces enfants en si grande rupture à entrer dans les apprentissages, à vivre l'école. A devenir des élèves. Je pense que le projet mis en place avec les enfants leur a donné un cadre valorisant et sécurisant, sortant des pratiques qui, pour eux, étaient génératrices d'angoisse. Ce cadre a permis à chacun de trouver sa place dans le groupe classe, de s'inscrire dans un rapport aux apprentissages, savoirs, savoir-être ou savoir-faire, positif et actif, d'entrer dans des démarches cognitives porteuses de sens.

En ceci, ces enfants en rupture ont réussi à devenir des élèves, en s'appropriant ce que l'école leur proposait. Ils ont trouvé leur place dans le cadre qu'offrait la classe, dans le groupe que composait la classe, actifs parmi leurs pairs. Cette année là, le projet des fourmis a participé, par l'intérêt qu'il a suscité et les cadres instaurés, à la mise en place de conditions favorables à la réconciliation entre l'enfant et l'école, à l'acceptation et à la participation aux apprentissages. Il a aidé ces enfants à entrer dans ce que l'école pouvait leur proposer, à participer à la vie de l'école, à donner un sens à leur place dans la classe, une place d'élève.

Cette expérience « projet des fourmis » m'a confirmé que je ne pouvais me satisfaire de recettes pédagogiques toutes faites : pour donner le goût de l'école à des enfants en si grande rupture, je devais moi-même sans cesse remettre en cause mes pratiques, et faire varier les épices qui relèvent le plat. Il faut manger correctement pour grandir.

Bibliographie

Renvoyant aux difficultés rencontrées dans ma pratique professionnelle :

L'enfant et la peur d'apprendre

Serge Boimare, 2eme édition, éditions Dunod, 2005, 193 pages.

Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?

Jean-Marc Monteil et Pascal Huguet, collection "Vies Sociales", Presses Universitaires de Grenoble, 2002, 159 pages.

Enfants en souffrance, élèves en échec

Francis Imbert, ESF éditeur, pédagogie recherche, 2004, 255 pages.

Exemple intéressant de projet mené sur le moyen terme avec des élèves dans une classe spécialisée :

L'aventure picturale, un projet à vivre en classe spécialisée

Catherine Wagnon-Favoreel, collection Témoignages, CRDP de l'Académie d'Amiens, 1998, 119 pages.

Ouvrage m'ayant permis de mettre en perspective les multiples dimensions du projet :

Anthropologie du projet

Jean-Pierre Boutinet, éditions PUF, psychologie d'aujourd'hui, 1990.