

Anne DUFOUR  
CFOAD  
Université de BOURGOGNE  
Année 2008-2009

Maître de mémoire :  
Jean-Pierre REY

*Mémoire en vue de l'obtention du master 1*  
*Sciences de l'éducation*

*Enseigner en ITEP*

*Ou comment dépasser ses représentations pour  
donner un sens à sa pédagogie*

*« Les incertitudes sur le passé empêchent l'individu de se situer dans un avenir. Il ne vit que dans le présent, source donc d'incertitude, d'impossibilité de projection, et donc il reste enfermé dans sa situation d'échec. N'étant de nulle part et de personne, il est donc à la fois de partout, tout puissant et inexistant à la fois. » Alain VERNET et Michel HENIN*

# table des matières

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Introduction</b>   | <b>4</b>  |
| <b>Chapitre 1 :</b>   | <b>9</b>  |
| <b>Présentation du cadre et des élèves</b>  | <b>9</b>  |
| <b>1-1- Qu'est qu'un ITEP ?</b>   | <b>9</b>  |
| 1-1-1- Quel public ?  | 12        |
| 1-1-2 Les missions de l'ITEP  | 18        |
| 1-1-3 La place du pédagogique dans les ITEP   | 19        |
| 1-1-4 Ce que nous pouvons retenir   | 23        |
| <b>1-2- Le public accueilli ?</b>   | <b>25</b> |
| 1-2-1 Qui sont ces jeunes ? Des personnes handicapées ?   | 25        |
| 1-2-2 Donc un élève en ITEP est un élève qui :  | 27        |
| 1-2-2-1 a des difficultés psychologiques:   | 27        |
| 1-2-2-2 présente des troubles du comportement   | 27        |
| 1-2-2-3 est perturbé dans sa socialisation  | 29        |
| 1-2-2-4 est perturbé dans l'accès aux apprentissages  | 31        |
| 1-2-3- Leur parcours scolaire et « échec sévère »   | 36        |
| <b>Conclusion du Chapitre 1:</b>  | <b>38</b> |
| <br>  |           |
| <b>Chapitre 2 Savoir d'où l'on vient pour dépasser ses représentations</b>  | <b>39</b> |
| <b>2-1- Des représentations à l'identité sociale</b>  | <b>39</b> |
| <b>2-2- La représentation de soi, une valeur véhiculée par les institutions : quelles conséquences?</b>           | <b>43</b> |
| 2-2-1- l'effet institutionnel sur les jeunes  | 45        |
| 2-2-1-1- une identité réelle ou virtuelle ?   | 45        |
| 2-2-1-2- Quel impact?   | 48        |
| 2-2-1-3- la notion de cadre institutionnel?   | 49        |
| 2-2-2- L'effet institutionnel sur les enseignants   | 51        |
| 2-2-2-1-Brève histoire du social  | 52        |
| 2-2-2-2- l'histoire de l'Éducation Nationale  | 54        |
| 2-2-2-3 où se positionner dans l'entre-deux institutionnel (trahison ?, abandon ?)                                | 61        |
| <b>3 - Quels mécanismes de défenses inconscients ou induits cela met en œuvre dans notre approche à l'autre ?</b> | <b>64</b> |
| 3-1 Du poids socio-institutionnel à la naissance d'un mal être :  | 64        |
| 3-2 Vivre l'échec   | 67        |
| <b>4- Pourtant 35% reconduisent leurs vœux auprès de cette population : Pourquoi?</b>                             | <b>72</b> |
| <b>Conclusion du chapitre 2:</b>  | <b>75</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Chapitre 3 Vérification des hypothèses sur les représentations par associations verbales (méthode de Ward)</b> | <b>77</b>  |
| <b>3-1- Méthodologie et lieu d'application</b>  | <b>78</b>  |
| 3-1-1- Méthodologie retenue d'associations verbales   | 78         |
| 3-1-2- Lieu d'application   | 79         |
| 3-1-3- Les sujets   | 79         |
| 3-1-4- L'association verbale  | 80         |
| <b>3-2- Vérification des hypothèses sur les représentations des jeunes</b>  | <b>81</b>  |
| <b>3-3- Vérification des hypothèses sur les représentations des enseignants</b>                                   | <b>88</b>  |
| <b>Conclusion du chapitre 3</b>   | <b>94</b>  |
| <br>  |            |
| <b>Conclusion</b>   | <b>95</b>  |
| <br>  |            |
| <b>Bibliographie</b>  | <b>98</b>  |
| 1- Livres et documents  | 98         |
| 2- Revues consultées  | 101        |
| 3- Sitographie:   | 102        |
| <br>  |            |
| <b>Annexes</b>  | <b>103</b> |
| 1- Questionnaire destiné aux élèves de l'ITEP cible :   | 103        |
| 2- Questionnaires destinés aux enseignants et éducateurs scolaires :  | 108        |

# Introduction

Conversation d'un groupe de jeunes de quinze à dix-huit ans d'un ITEP en ma présence début juillet 2008 :

Le directeur de l'établissement arrive dans le foyer accompagné d'une jeune adulte.

Murmure entre jeunes :

- Jeune 1 : « *Qui c'est ?* »

- Jeune 2 : « *J'sais pas, sans doute une nouvelle jeune pour l'année prochaine.* »

- Directeur : « *Jeunes gens, je vous présente Mme....enseignante à la rentrée sur le groupe de l'accueil (jeunes de treize à seize ans)* »

Après un instant de silence suivant le départ du directeur :

- Jeune 3 : « *C'était une enseignante !?!* »

- Jeune 2 : « *Elle va se faire tuer !* »

- Jeune 1 : « *Ouai, j'voudrais pas être à sa place ! ...la pauvre* »

- Jeune 2 : « *Mais pourquoi elle vient là ? Elle ne sait pas comment on est ?* »

Trop souvent en tant que professionnel en ITEP, je vis cette situation. Il suffit d'un échange de regard pour que la relation future adulte-jeunes s'installe. Or, c'est sur cette relation que va s'amorcer le travail de l'enseignant en ITEP.

Les jeunes des ITEP sont écartés par l'Éducation Nationale du milieu ordinaire et adapté (Unité Pédagogique d'Intégration, SEGPA...); ils ont souvent une relation défensive à l'encontre des enseignants. Ces derniers n'ont pas le choix la plupart du temps dans cette nomination et ils ne resteront pas au-delà de cette première année.

Les enseignants nommés en ITEP sont souvent des jeunes adultes sortant de l'école, avec peu d'expérience et un certain idéal de l'enseignement. Leur représentation de l'enseignement en ITEP est souvent très négative et tellement éloignée de leur réalité qu'il y a un véritable désenchantement qui s'opère et, durant cette phase, les conflits jaillissent et le découragement s'instaure.

Comment éviter ce mécanisme préjudiciable autant aux élèves qu'aux enseignants?

Pour vivre au quotidien ces situations douloureuses autant pour les jeunes que les professionnels, je me suis posée les questions suivantes:

Pourquoi ce sont majoritairement de jeunes enseignants sans grande expérience, sans aucune formation qui sont « envoyés en ITEP » ? Comment se fait-il que les trois quart ne réitèrent par leur vœux en ITEP ? Pourquoi un enseignant sur six se met-il en arrêt maladie une partie de l'année ? Comment se fait-il que bien souvent le terme ITEP soit un sigle inconnu des jeunes enseignants ? Pourquoi sont-ils les premiers visés sur ces postes alors que les élèves, la classe, et les lieux sont totalement méconnus des enseignants ? Pourquoi la plupart des enseignants ne restent-ils pas au-delà d'un an en ITEP ? La violence à laquelle ils sont confrontés vient-elle seulement des élèves ?

Ne sont-ils pas eux-mêmes porteur d'une certaine violence en n'ayant aucune connaissance du public, des lieux d'interventions et avec des idées préconçues ?

Enseigner en ITEP ne s'improvise pas, être préparé peut sans doute éviter bien des conflits et situations difficiles.

Comment se fait-il que des jeunes ayant besoin d'une stabilité après avoir été exclu d'un grand nombre d'écoles doivent à nouveau s'adapter chaque année avec des enseignants ignorants leur problématique ?

Comment faire évoluer ces situations ?

Ce mémoire n'a pas pour but de donner des recettes, mais plutôt d'offrir une observation du public accueilli en ITEP, d'exposer le partenariat instauré avec les institutions quelles soient Éducation Nationale ou Éducation Spécialisée, de démontrer que les représentations de chacun jouent un rôle capital dans la relation et que si l'on a connaissance de ces représentations, on peut alors envisager une pédagogie plus adaptée et sereine.

*« La peur venue est préférable à l'horreur imaginable » Shakespeare*

Mon objet de mémoire s'attachera à faire l'analyse de **cette représentation qu'ont les enseignants du travail en ITEP.**

Cette analyse se base et s'évalue à partir de mes observations sur les difficultés relationnelles apparaissant entre jeunes d'ITEP et enseignants.

J'émet l'hypothèse que les deux parties se mettent à mal par méconnaissance et peur l'une de l'autre.

Mes questions préalables sont :

**Est-ce qu'une connaissance de ses représentations de l'autre permettrait d'éviter des situations conflictuelles ou de découragement ?** ou encore, **Est ce qu'une meilleure connaissance des problématiques des jeunes en ITEP permettrait une meilleure relation et permettrait d'éviter un turnover du personnel enseignant ?** »

Pour mes réponses, je m'appuie autant sur l'étude du public accueilli dans un ITEP que sur la mise en exergue de l'état d'esprit dans lequel l'enseignant l'approche.

Ce travail est fait en collaboration avec un ITEP de la région de Toulouse.

J'utilise diverses méthodes de travail:

- interviews de jeunes et des enseignants de l'ITEP.
- questionnaire semi ouvert ou ouvert à 12 enseignants.
- questionnaire de mots associés auprès de 25 jeunes scolarisés et des enseignants.

#### **a) deux approches possibles pour envisager cette étude.**

- Soit on aborde les questions d'une façon déterministe avec le poids des structures sociales qui pèsent sur les différents agents.
- Soit on se base sur une approche plus subjective en considérant le jeu des acteurs, leurs représentations, les enjeux.

J'ai choisi la deuxième entrée, sans pour autant éviter d'aborder l'histoire des institutions et sa résultante car selon Fraïssé<sup>1</sup> : « [...] C'est en fait la valeur de référentiel que le groupe concerné va attribuer à tel ou tel événement qui va définir l'influence exercée sur la dynamique historique de la représentation ».

## **b) Questionnement**

A l'issue d'une interview informelle auprès des jeunes et enseignants sur leurs regards croisés, j'ai pu m'interroger sur le rôle des représentations dans la relation, sur le mal-être des acteurs des deux institutions : l'École et l'ITEP. Des difficultés relationnelles surgissent, d'où des questions qui apparaissent à propos des enjeux de l'investissement entre les acteurs. Dans ce contexte, la relation jeunes-adultes, mais aussi enseignants-institutions ne reste pas sans conséquences.

C'est pourquoi, sur l'origine de ces difficultés relationnelles, je retiens l'hypothèse suivante :

**De l'histoire et de la représentation des deux groupes d'acteurs apparaissent des postures personnelles et professionnelles créant un certain type de relation ralentissant ou affermissant le travail à élaborer ensemble.**

Tous ces entretiens et éléments théoriques sont étayés par ma pratique dans ce milieu et par des situations rencontrées et vécues. Car **toutes ces difficultés relationnelles entraînent des attitudes sur le terrain qui font parfois violence.**

## **c) appuis théoriques**

Pour répondre à ma question de mémoire, je me réfère à plusieurs textes de lois et à plusieurs données permettant de présenter la situation des ITEP, du public accueilli tel qu'il semble être aujourd'hui. Certains auteurs guideront ma pensée sur la représentation des jeunes en ce domaine comme Boimare, Canat, Hurtg- Delattre,...

---

<sup>1</sup> Fraïssé: « [...] toute étude de la dynamique des représentations sociales nécessite la prise en compte des facteurs historiques. Cependant tous les événements susceptibles d'interférer avec la représentation étudiée n'auront pas le même poids modificateur. C'est en fait la valeur de référentiel que le groupe concerné va attribuer à tel ou tel événement qui va définir l'influence exercée sur la dynamique historique de la représentation » (2000, p. 85 ).

De nombreux autres concepts théoriques me permettront de définir ce que j'entends par représentation tel que ceux de Goffman, Jodelet... Puis les analyses sur les conséquences des difficultés rencontrées sur le comportement des professionnels pourront être alimentées des théories de Freud, Dubet, Rouzel,...

Dans une première partie, je m'applique à présenter les ITEP, les jeunes usagers. Je me sers des questionnaires pour montrer les représentations des acteurs vis-à-vis de l'ITEP. Je souhaite ainsi déconstruire les représentations mise en place par les enseignants. Mieux connaître ses élèves, le lieu d'enseignement, c'est déjà démystifier une partie de leur peur.

En deuxième partie, je vérifie mon hypothèse de départ au travers des questionnaires et de l'approche théorique. J'amène aussi des éléments pour faire évoluer cette représentation. En troisième et dernière partie, par l'utilisation des questionnaires de mots associés, je cherche à justifier les hypothèses et éléments de réponses de la deuxième partie.



# Chapitre 1 :

## Présentation du cadre et des élèves

### *1-1- Qu'est qu'un ITEP ?*

A la question : saviez vous ce qu'était un ITEP avant d'y être nommé, aucun enseignant interrogé n'a répondu par l'affirmative.

- « *Moi, je ne savais même pas ce qu'était un ITEP* » Enseignant 1

- « *Travailler en ITEP, je n'avais aucune idée. C'est une fois en exercice que je me suis rendu compte qu'il fallait travailler autrement, adapter un enseignement particulier...* » Enseignant 13

- « *J'ai eu mon affectation en plein mois de juillet, vraiment le mot ITEP pour moi était du chinois.... Alors mon réflexe, Internet, et je suis tombée sur un forum sur lequel une enseignante était comme moi affectée dans un ITEP et elle ne savait pas du tout ce que c'était. Et la seule réponse qu'elle avait déjà eu était « bon courage, c'est l'enfer ! » Voilà, je m'attendais à tomber dans l'enfer* » Enseignant 5

- « *Je n'imaginai même pas, je me disais juste que c'était l'horreur...J'avais peur des élèves qui allaient me faire face, de la violence et de mon incapacité à gérer les crises avec mes trois petites années d'expérience.* » Enseignant 6

- « *J'imaginai des enfants très violents et agressifs et sans intérêt pour les apprentissages. Ma vision venait de collègues qui connaissaient des collègues qui avaient enseignés en ITEP, aussi par obligation et sans expérience. D'autres enseignants n'étant jamais allés en ITEP avaient aussi ce discours.* » Enseignant 9

Comment les enseignants peuvent-ils alors se préparer à la rentrée ? Est ce que cela n'a pas de conséquences sur la rencontre jeunes-enseignant ? La rencontre jeune-enseignant n'est elle pas jouée d'avance?

Classiquement, un enseignant, même nouveau, a déjà au moins une petite idée de ce à quoi il peut s'attendre. Ne serait ce que pour l'avoir vécu de l'autre côté de la barrière. Il sait que l'équipe avec laquelle il va travailler aura la plupart de ses membres issus de la même institution que lui et pour lesquels le fonctionnement scolaire n'a plus vraiment de secret.

Les élèves ne lui seront pas inconnus : âgés de six à onze ans, ayant suivi l'usuel cursus scolaire, sachant à priori parfaitement ce que l'enseignant attend d'eux, et du savoir vivre en classe.

Concernant les ZEP ou classes adaptées, même si les enseignants éprouvent des craintes à y exercer, le milieu reste le même et est connu de tous.

Nous sommes ici dans le milieu dit normal, pouvant jouer le jeu de l'intégration scolaire et accueillir des élèves handicapés.

Mais l'ITEP est un établissement spécialisé: Institution Thérapeutique Éducatif et Pédagogique. Ici c'est le milieu du Handicap qui accueille l'enseignant.

Pour éviter une partie du désenchantement, il est important pour l'enseignant de savoir qui il va rencontrer, ce qu'est un ITEP, quels élèves y sont accueillis.

Certains enseignants disent ceci:

- « Ces élèves sont en ITEP pour comportements inadaptés au milieu traditionnel avec des problèmes psychiatriques. Je ne savais pas qu'ils avaient entre 14 et 16 ans, avec un niveau allant du CP à un niveau 5<sup>ème</sup>. Ils ont beaucoup de retard, mais s'ils s'y mettent, s'ils mûrissent et acceptent de travailler, ils pourront le rattraper. » Enseignant 1

- « Ils ont beaucoup de retard, et ils ne pourront évidemment pas tout rattraper (peu de temps en classe et peu de motivation de la part des élèves), mais possibilités d'améliorer certains domaines ciblés ». Enseignant 2

- « Les élèves manquent de motivations et de méthodologie, ils refusent le travail à la maison » Enseignant 3

Nous constatons ici que beaucoup d'enseignants arrivant en ITEP pensent que ce n'est qu'une question de vouloir, de motivation de la part des élèves pour réussir. Au regard de ces deux témoignages, nous voyons combien encore les enseignants se raccrochent à des

observations qui seraient absolument appropriées dans le cas d'élèves issus du milieu ordinaire. Des élèves pour lesquelles les difficultés qu'ils décrivent seraient peut-être effectivement résolues avec du travail, de la volonté et un peu de motivation.

Pour d'autres, les retards sont dus au système qui n'a pas su les « cadrer » ou les « prendre en charge ».

*« il était impossible d'avoir une idée précise, je savais juste que c'était des élèves avec des difficultés, voire des troubles du comportement liés à l'échec scolaire. »* - Enseignant 13

Pour cet enseignant, les troubles du comportement sont liés non à l'individu, mais à l'échec scolaire.

Ces représentations légitimes des enseignants ne sont que des visions parcellaires ou issues de représentations éloignées de la réalité.

Elles peuvent amener un type de réponse tout aussi parcellaire ou préconçue. Mais dans ces cas, le jeune n'est pas perçu dans sa globalité, ni dans sa nature d'élève en ITEP.

*« L'égalité des chances, c'est d'avoir toutes les chances de vivre son inégalité...sans pour autant en faire une situation de Handicap »* Canat<sup>2</sup> (2007) p122

Il découle de ce mode de pensée parcellaire et de cette observation morcelée une attitude de l'enseignant. Il se sent parfois personnellement responsable de l'échec du jeune, ou il suppose que la violence exprimée des élèves est dirigée contre lui.

Dans le cas de l'enseignant 13 cité ci-dessus, le système scolaire n'a pas su être à l'écoute de la problématique des jeunes. L'enseignant pense qu'avec son expérience, son passé, il peut-être garant d'un certain cadre évitant ces difficultés. Or lorsqu'un jour des jeunes lui ont résisté, cela fut perçu comme une attaque personnelle, et non institutionnelle.

Voici quelques extraits de l'interview avant les incidents : *« je n'ai jamais eu de difficultés »*, *« Avec mes attitudes et mes outils pédagogiques, j'ai pu faire avancer ce jeune. »*... *« Dans le groupe tout le monde le trouve le plus violent, mais en classe c'est le mieux, il me respecte... »* Après l'incident... *« Je ne comprend pas, il s'en est pris à moi »*... *« L'institution n'est pas assez cadrante »*

---

<sup>2</sup> **Sylvie Canat** : maître de conférence à l'université P.Valéry de Montpellier en sciences de l'éducation et en psychanalyse.

- « *les élèves arrivant en ITEP n'ont connu aucun cadre rassurant* » Enseignant 9

« *L'explication des difficultés scolaires en terme de blocage psychologique semble aller de soi, et comme l'analyse en termes de dons, elle dédouane les instituteurs d'une part de leur responsabilités* » Dubet<sup>3</sup> (2002) p101

Ces sentiments d'échecs ou de situations violentes génèrent une démotivation de l'enseignant qui se répercute sur les jeunes.

Une autre enseignante se sent trahie car les jeunes lui ont volé sa trousse, pour elle, elle n'a pas su mettre en place une relation de confiance. Aucune autre raison plus liée à un état psychologique du jeune ne lui apparaît, comme les notions de transferts, contre transfert...

**Nous devons donc arrêter d' « imaginer » pour comprendre ce que sont les ITEP, et quel public ils accueillent .**

### **1-1-1- Quel public ?**

Les Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques sont les anciens Instituts de Rééducations réformés par le décret du 6 janvier 2005 n° 2005-11, puis complétés par la circulaire du 14 mai 2007 (n° 2007-194)

Selon le ministère de la santé et des solidarités, et celui délégué à la sécurité sociale, aux personnes âgées, aux personnes handicapées et à la famille « *Ces établissements dits ITEP sont régis par les articles D 312-59-1 à D. 312-59-15 du code de l'action sociale et des familles issus du décret n°2005-11 du 6 janvier 2005.* »

« *Les ITEP s'adressent à des enfants et des adolescents qui ont en commun des troubles du comportement procédant de causes diverses **ayant généré, ou risquant de générer des troubles de leur insertion familiale, sociale ou scolaire**, et qui sont généralement en état de souffrance. Ils proposent des prestations thérapeutiques, éducatives, et*

---

<sup>3</sup> **Fr DUBET** sociologue, professeur à l'université de Bordeaux et à l'EHESS, étudie l'école et les institutions accueillant des jeunes.

*pédagogiques conjuguées en un projet adapté à chaque enfant ou adolescent, dans le but de l'aider à restructurer sa personnalité dans toutes ses composantes.*

*La démarche particulière de l'ITEP vise à amener les enfants et adolescents à prendre conscience de leurs ressources, de leurs difficultés et à se mobiliser pour aller vers leur autonomie. Leur mission est d'essayer de maintenir ou réinsérer les enfants dans un milieu scolaire ordinaire, maintenir ou rétablir des liens souvent difficiles ou dégradés avec les familles. Pour parvenir à ce but il convient de développer des modes de prise charge diversifiés, souples, évolutifs qui s'appuient sur une équipe interdisciplinaire, formée. »*

*« En application de la loi n°2005-102 du 11 février 2005 et ses décrets d'application, les décisions d'orientation d'un enfant ou d'un adolescent dans un établissement médico-social sont prises par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) au sein de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH). »*

Les ITEP accueillent donc des jeunes qui sortent du système scolaire classique car leur trouble du comportement est reconnu comme « handicapant » dans leurs apprentissages scolaires et sociaux.

Ils sont dès lors reconnus comme « personnes ayant un handicap » et intègrent le milieu spécialisé avec toutes les valeurs que cela véhicule.

Nous pouvons élaborer ici deux items très importants : la notion de Handicap et de milieu spécialisé. Même si ce terme de Handicap n'est que provisoirement appliqué puisque nous verrons que les objectifs de l'ITEP sont de réintégrer les jeunes dans le milieu « normal » (professionnel, ou éducatif), il a un **impact important**:

- sur l'identité des jeunes.
- auprès de certains professionnels qui n'approuvent pas ce terme; le considérant enfermant pour le jeune.

Cependant, le jeune et sa famille sont confrontés aux préjugés sur le handicap. Ils sont passés devant une commission « de santé », et les jeunes «sont déviés » du système éducatif classique ». Ils deviennent personnes handicapées avec tous les stigmates associés.

- « *Je ne suis pas fou* » - Jeune1 H.

- « *Ici, il y a des fous, mais moi je ne suis pas comme eux* » - Jeune2 R.

Avant les fêtes de Noël, nous proposons aux jeunes d'un groupe une sortie cinéma. L'un d'eux tient les propos suivants :

- « *je ne vais pas au cinéma avec vous, je veux pas que d'autres me voient avec eux (camarades de l'ITEP), personnes ne sait que je suis dans une école pour les fous* » Jeune3 B.
- « *À mes copains dans le quartier je dis que je suis dans un lycée pour apprendre un métier, je dis que je vais être menuisier* » Jeune4 J.
- « *Moi, je descends à l'arrêt de bus suivant pour pas que l'on me voit avec les fous, c'est pour cela que j'arrive en retard.* » - Jeune1 H.

Être en ITEP n'est pas anodin, nous verrons par la suite les conséquences sur la représentation de soi que cela génère et donc sur les comportements induits.

Notons également que sur 20 jeunes interrogés, 12 disent qu'ils sont en ITEP parce qu'ils n'ont pas eu le choix. Un seul ne sait pas pourquoi il est là. Tous répondent que c'est dû à un problème de comportement ou parce qu'ils n'aimaient pas l'école.

Pour eux, il n'y a pas de notion de handicap, c'est juste qu'ils n'aiment pas l'école ou qu'elle ne les aime pas.

Cependant cette notion de handicap doit être conscientisée par les enseignants car outre la forme d'intervention que cela induit auprès du jeune, cela révèle aussi que **les difficultés d'apprentissages et les troubles du comportements ne se résument pas à un manque de volonté ou seulement à un manque de cadre.**

L'article D.312-59-1 précise les problématiques des jeunes « *Les institutions 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 et jeunes adultes se trouvent, **malgré des potentialités intellectuelles préservées, engagés 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** ».*

La difficulté pour les professionnels exerçant auprès de ces jeunes se révèle souvent être le fait que ces derniers sont en possession de toutes leurs facultés intellectuelles, mais celles-ci ne peuvent pas être mises au service des apprentissages à caractère scolaire.

Défaut de mémorisation, de concentration, d'élaboration... ils développent des stratégies d'évitement, mais en même temps sont capables d'utiliser d'autres canaux.

Exemple de Jeune M.: Il lui est impossible de faire des maths, il sait tout juste déchiffrer, ne sait pas additionner, et pourtant si on lui donne une somme d'argent pour aller acheter un goûter, il le gère très bien. Par une reconnaissance des pièces, il sait si la monnaie rendue est juste ou non. Il compte les points au tarot...mais impossible en classe de lui faire une addition sur une feuille. Il gère les euros et centimes d'euros mais ne comprend pas que 1.54m, c'est 154cm.

Il est plus facile pour un enseignant (comme pour les jeunes) d'imaginer qu'un cerveau fonctionne différemment quand la différence est visible. Les exigences sont moindres pour un trisomique que pour un jeune qui vous a démontré cinq minutes auparavant qu'il savait compter additionner de tête les points au tarot. Et quand vous lui demandez de faire la même addition sur papier, il se bloque et peut vous insulter quand vous insistez pour qu'il « réfléchisse un peu »..

La Circulaire interministérielle DGAS/DGS/SD3C/SD6C n° 2007-194 du 14 mai 2007 décline certaines informations comme suit :

*« Ce sont les difficultés psychologiques des enfants, adolescents ou jeunes adultes, qui constituent le premier élément d'indication vers l'ITEP. Leur intensité et leur caractère durable en constituent un des éléments essentiels. Les manifestations perturbant la scolarisation et la socialisation, qu'elles s'expriment sur un mode d'extériorisation ou de retrait, ne sont pas d'ordre passager, circonstanciel ou réactionnel. Il s'agit de symptômes liés à des difficultés psychologiques importantes qui perdurent ; »*

Ce n'est donc pas seulement avec un cadre plus strict, avec un enseignant différent que la motivation du jeune reviendra. Il y a ici plus qu'un manque de volonté, il y a un blocage et des mécanismes défensifs installés souvent depuis la petite enfance.

Canat parle d'un « refoulement originaire » qui n'aurait pas pu s'élaborer correctement. Nous entrons dans le domaine archaïque de l'élaboration psychique de l'individu.

Le refoulement originaire est plus obscur et mythique que le refoulement primaire. Il inscrit des fantasmes originaires.

« Ce refoulement originaire consiste en ceci que le représentant psychique de la pulsion se voit refuser la prise en charge dans le conscient. » Freud p48 de Canat (2007).

Nous avons donc à faire avec un « sujet limite » et non avec un jeune à « l'état limite ». « *Le sujet limite cherche des délimitations dans certains actes ou bien au contraire empruntera la limite d'un autre. Mais il faut savoir qu'un trouble de la limite enclenche une insécurité constante. Cela déclenche les passages à l'acte, les terreurs, les somatisations, les répétitions mortifères... avec comme caractéristique le phénomène de répétition. De plus une isolation des affects à lieu* ». – Canat (2007).

Souvent lorsque l'on reprend un jeune, il se coupe de la réalité, ne répond pas, nie l'évidence...il s'isole, l'acte posé est hors lui.

Mettre un jeune « à l'état limite » dans une position de choix est souvent extrêmement violent.

Par exemple : Jeune7 Ro. est puni pour non respect d'une règle communément établie. Il doit choisir le jour ou il va effectuer sa punition. Il se met hors de lui, entre en violente colère, casse du matériel... « *C'est injuste!* ». Plus tard, lorsque l'on reprend la situation avec lui, ce qui est insupportable, n'est pas la punition : « *c'est normal, je n'ai pas respecté la règle* ». Ce qui est insupportable c'est de se trouver dans l'impossibilité de choisir le jour de sa punition. Choisir c'est le renvoyer à un vide, une insécurité qui le conduit au passage à l'acte pour se défendre. Certains jeunes ne peuvent pas passer par cette étape de reprendre ultérieurement leur passage à l'acte.

*La circulaire rajoute les points suivants*

- « *les enfants, adolescents ou jeunes adultes concernés sont par ailleurs engagés dans des processus complexes d'interactions entre leurs difficultés personnelles, leur comportement et leur environnement, et sont en situation ou risque de désinsertion familiale, scolaire ou sociale ;* »

Dans l'institution sur le service Formation Professionnelle Adaptée: huit sur dix-neuf vivent hors de leur domicile familial (foyer, famille d'accueil, internat...)

Et autant ont une mesure de justice ou sont perturbés par des délits commis en dehors de l'établissement.



Parfois en fin de semaine, on fait la remarque que tel élève était vraiment perturbé, violent, exécration, ne voulait rien faire... puis on découvre incidemment qu'il va passer une audience chez le juge pour un acte commis l'année précédente ou bien que sa famille le prend en otage en représailles contre sa famille d'accueil,. Soit autant d'éléments se rajoutant à son instabilité.

Enfin le dernier point soulevé par la circulaire de 2007, concerne la mise en place du principe des prises en charge interdisciplinaires du jeune.

Cette forme d'accompagnement met en avant que l'enseignant n'est pas seul à gérer les difficultés du jeune, et donc n'assume pas seul la responsabilité des prises de décisions. Il s'agit plus d'un processus commun d'actions. Mais il n'est pas question non plus d'attendre que le thérapeutique soit mis en œuvre, avant de travailler sur les apprentissages ou autres.

- « *ce processus handicapant implique nécessairement la mise en œuvre de moyens éducatifs, thérapeutiques et pédagogiques conjugués pour restaurer leurs compétences et potentialités, favoriser le développement de leur personnalité et rétablir leur lien avec l'environnement et leur participation sociale. Cette approche interdisciplinaire constitue une des spécificités des ITEP.* »

Les enseignants n'ont pas l'habitude de ce travail en partenariat avec toute une équipe interdisciplinaire :

- « *Impression de ne pas être sur la même longueur d'ondes, d'être parfois incomprise* » Enseignant 6
- « *Nous avons des réunions tous les mois où nous exposons aussi nos difficultés et essayons de trouver des réponses, mais aussi et surtout de comprendre les réactions et ajuster nos prises en charge.* » Enseignant 7
- « *Les relations sont compliquées, surprenantes, et chaotiques, c'est une nouveauté* » Enseignant 8
- « *le vocabulaire m'est complètement étranger!* » Enseignant 2

## 1-1-2 Les missions de l'ITEP

La mission essentielle des ITEP est de proposer une relation d'aide pluridisciplinaire qui par son travail d'élaboration psychique prenne en compte la nature des troubles psychologiques et leur dynamique évolutive.

Cette démarche de travail personnalisé vise à l'autonomie du jeune, à son retour dans le parcours ordinaire scolaire ou professionnel. Mais on ne peut pas « réparer » des sujets limites, dont les perturbations psychologiques et sociales remontent au domaine archaïque du psychisme. On ne peut qu'accompagner le jeune vers une prise de conscience de ses difficultés dans la relation aux autres, de trouver une manière de les apprivoiser et de les gérer dans la vie quotidienne et sociale.

Les trois dimensions contenues dans le nouvel intitulé des institutions, constituent les principes de base de l'intervention des ITEP.

- La dimension thérapeutique permet de travailler sur la structuration de la personnalité du jeune.
- La dimension éducative est aussi une démarche soignante mais visant à faire prendre conscience aux jeunes de ses attitudes relationnelles et de travailler avec lui son adaptation dans le monde social et professionnel.
- La dimension pédagogique est aussi indispensable pour aider le jeune à se mobiliser pour aller vers plus d'autonomie surtout dans les apprentissages nécessaires à la vie courante et professionnelle comme l'apprentissage de la lecture, l'écriture...

En s'appuyant sur les orientations du projet d'établissement, **ces trois dimensions doivent se conjuguer pour permettre la réalisation du projet personnalisé d'accompagnement (PPA) élaboré pour chaque enfant par l'équipe pluridisciplinaire de l'ITEP. Ce projet personnalisé d'accompagnement répond notamment aux préconisations du projet personnalisé de scolarisation (PPS) élaboré en amont par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH.**

Ces projets, même le PPS, sont donc élaborés par un ensemble de professionnels interdisciplinaires, et même si la partie pédagogique est écrite par l'enseignant, la situation du jeune a été vue dans sa globalité auparavant. C'est ce que détermine l'art.D.312-59-11.

### 1-1-3 La place du pédagogique dans les ITEP

Art. D. 312-59-11. – « *Au sein de l'équipe interdisciplinaire et conformément au projet personnalisé d'accompagnement, l'équipe pédagogique **accompagne la personne dans ses apprentissages et dans la poursuite de sa formation**, sous la responsabilité du directeur. Sans préjudice de la possibilité de fréquenter une école ou un établissement scolaire, à temps partiel ou à temps plein, les institutions thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques offrent un **accueil en classe adapté aux besoins des personnes accueillies**... »*

Il faut néanmoins savoir que peu d'ITEP disposent de classes adaptées aux besoins des jeunes. Dans le cadre de l'ITEP servant de base à l'enquête, les pièces sont tout au plus de 20m<sup>2</sup>. Elles sont trop petites pour disposer des coins où les jeunes peuvent se retirer lorsqu'ils vont mal. La disposition, la proximité avec l'extérieur et avec les autres groupes, rendent difficiles l'attention des jeunes.

- « *Dans la classe, ils entendent tout ce qui se passe à l'extérieur ou dans la classe d'à côté. Il suffit qu'ils entendent des jeunes crier ou une agitation quelconque pour qu'ils soient tous dehors pour voir ce qui se passe* » Enseignant 13

- « *La classe est si petite que l'on ne peut pas séparer les jeunes. Je ne peux pas faire de coin lecture ou plus isolé lorsqu'un jeune ne peut plus supporter le groupe ?* » Enseignant 2

- « *Je suis obligée de prendre des jeunes en individuel car ils ne supportent pas de faire voir leur difficulté au reste du groupe. Ou bien quand il y en a un qui ne va pas, les autres suivent et on ne peut plus travailler.* » Enseignant 15

Ce sont des données à prendre en compte et à faire remonter au chef d'établissement. Toutes les théories ou réflexions menées par des auteurs comme Boimare<sup>4</sup> ou Hurtig-Delattre<sup>5</sup> mettent en évidence la nécessité de locaux adaptés à ces jeunes avec de l'espace, des coins d'isolement, de retrait, des coins de lecture, repos,...

*« [...] Les enseignements sont dispensés dans le cadre des programmes publiés par le ministère chargé de l'éducation nationale. [...] »*

Cependant tous les enseignants soulèvent le fait que le programme qu'ils dispensent n'est pas adapté aux jeunes en ITEP. Les méthodes d'apprentissages de la lecture approuvées par le ministère de l'éducation sont adaptées pour des enfants de sept ans et non de quinze. L'histoire de Mika et du hérisson qui se cache dans la forêt ne peut que faire réagir violemment les adolescents.

- *« de toute façon, en ITEP on ne peut pas définir un programme bien précis car il y a une réelle différence de niveaux entre les élèves et chacun présente des difficultés particulières à lui-même »* Enseignant 13

Sur les douze enseignants interrogés, dix disent qu'il n'y a pas de programmes pré-établis pour ces jeunes. C'est à eux d'évaluer et d'écrire un programme.

- *« j'ai mis en place un programme, mais ce programme est en constante évolution. Il est important de définir plusieurs objectifs de travail et en particulier un certain nombre d'objectifs intermédiaires pour montrer aux élèves leur progression. Il me paraît important de prendre le temps d'atteindre les objectifs intermédiaires et ne pas précipiter les apprentissages. »* Enseignant 7

Les enseignants qui ont essayé de suivre un programme comme celui du CP pour une classe de huit élèves de sept à onze ans, ne sont pas satisfaits. Comme le dit l'enseignant 6

- *« Lorsque je suis arrivée à la rentrée dernière, on m'avait annoncé que les élèves avaient un niveau 6<sup>ème</sup>, c'est tout, on ne m'a pas donné de programme. (dix élèves de onze à quinze ans)*

---

<sup>4</sup> **S.Boimare** psychopédagogue, directeur du CMPP Claude Bernard à Paris

<sup>5</sup> **Catherine Hurtig-Delattre** enseignante et actuellement coordinatrice d'un RRS (Réseau de Réussite Scolaire)

- *Au départ je m'étais donc plongée dans les programmes de collège et avait préparée un programme, mais je l'ai vite abandonné puisque leur niveau était inférieur... Je me suis recalée sur un programme C3, je pense que ça pourrait être mieux mais je trouve que mon programme est pas mal adapté... » Enseignant 5*

Il est difficile pour les enseignants de savoir quel programme appliquer à ces élèves à la fois disparates dans leurs acquisitions, mais par leur âge élevé (les plus jeunes ayant quatorze ans) et certains ne connaissent pas les bases (lecture ou addition).

*«[...]L'établissement s'assure le concours d'une équipe pédagogique comprenant, selon l'âge et le besoin des personnes, des enseignants assurant la formation scolaire ou professionnelle des enfants, adolescents ou jeunes adultes par des actions pédagogiques adaptées. »*

*« En application de l'article L.351-1 du code de l'éducation, la rémunération de ces enseignants est prise en charge par l'État. Ils sont recrutés dans les catégories suivantes :*

*« - instituteurs ou professeurs des écoles spécialisés, titulaires du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH), option D ; »*

*« - enseignants du second degré dispensant un enseignement général ou une première formation professionnelle titulaires du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH), option D. »*

Il s'avère dans les faits que sur les six enseignants de l'ITEP servant de référence de base de ce mémoire, aucun des enseignants n'est titulaire d'un certificat d'aptitude professionnel pour les enseignements adaptés.

Et pour la plupart, il s'agit de leur deuxième année en poste d'enseignant, le département de la Haute-Garonne ayant tout de même pour volonté d'éviter que cela soit leur première année d'enseignement. Mais il ne reste pas moins qu'ils n'ont aucune expérience dans le domaine, et sont loin de la spécialisation.

Selon les statistiques de 2007-2008 élaborées par le conseiller pédagogique du département de la Haute-Garonne : Verschelde<sup>6</sup>, C PAIEN ASH-31

73.6% des enseignants en poste en ITEP n'ont pas de spécialisation dans le domaine public et 68.9% dans le domaine privé de l'Education Nationale.

Sur les douze enseignants ayant répondu aux questionnaires :

Quatre sur douze ont eu le désir de venir enseigner en ITEP, et dont une de ces quatre ne renouvellera pas sa demande. Pour les autres, il sont venus « *par obligation* » ou « *c'est un moindre mal.* »

D'ailleurs, très vite surpris par le public, la plupart ne souhaitent pas prolonger l'expérience et demandent un poste en milieu ordinaire. Ce qui explique un turn-over très important des instituteurs dans ce type d'établissement (70% sur les douze enseignants ne souhaitent pas renouveler leur poste en ITEP).

Exemple à la question « *Avez vous postulé sur ce poste à la rentrée prochaine ?* »:

- « *Non, je n'ai pas une accroche particulière avec l'enseignement spécialisé et l'ITEP en particulier* ». Enseignant 2
- « *Non, le travail en ITEP ne m'intéresse pas vraiment. En ITEP, on ne voit pas les résultats de notre travail, les jeunes ne s'investissent pas dans le scolaire* ». Enseignant 1
- « *Non, Si l'expérience est enrichissante, le travail est éprouvant moralement et physiquement. De plus je ne me sens pas compétente et investie dans ce travail qui pour moi est différent de celui de professeur des écoles* ». Enseignant 9

L'équipe pédagogique de l'ITEP, constituée en unité d'enseignement en application de l'article D.351-18 du code de l'éducation, met en œuvre les actions pédagogiques adaptées, en fonction des modalités de scolarisation et des objectifs prévus par le PPS de chaque enfant, lesquels peuvent être variés :

L'articulation du projet personnalisé d'accompagnement et du projet personnalisé de scolarisation appelle dans sa mise en œuvre des ajustements à la dynamique évolutive d'un jeune. **Il requiert des échanges et des concertations régulières entre toutes les parties concernées essentiellement sous forme de synthèses.**

---

<sup>6</sup> Jan VERSCHELDE, conseiller pédagogique en Haute-Garonne, intervient dans le cadre de la formation des enseignants en ITEP.

Les enseignants contribuent à assurer le suivi de la scolarisation des jeunes, et la poursuite de leur parcours de formation. Ils doivent garantir les moyens nécessaires à l'acquisition du socle commun de compétences et de connaissances prévu à l'article L.122-21-1.

Il doit donc y avoir aussi interaction avec le pôle éducatif puisqu'il s'agit d'un parcours de formation à visée d'intégration sociale et essentiellement professionnelle.

Cependant comme le montre les réponses aux questionnaires, on constate que les relations Education Nationale et Education Spécialisée ne sont pas toujours évidentes :

A la question quelle relation entretenez-vous avec l'ITEP, sur cinquante-neuf réponses, vingt ont une connotation positive pour vingt-neuf négatives, avec les lexèmes qui reviennent le plus : incompréhension, ignorance, solitude et non communication.

### 1-1-4 Ce que nous pouvons retenir

Les jeunes accueillis en ITEP, bien qu'ils aient pour la plupart toutes leurs potentialités intellectuelles et physiques, sont considérés comme **personnes handicapées passagèrement**.

Leur handicap passager se caractérise par des **troubles du comportement affectant les relations sociales et les apprentissages scolaires**.

Il ne s'agit donc pas d'un manque de motivation pour le travail scolaire mais d'un véritable empêchement psychologique qu'il va falloir prendre en compte.

Ces troubles du comportement revêtent un **caractère durable**. Mais une des missions de l'ITEP est de permettre aux jeunes de prendre conscience de leur handicap et d'apprendre à le gérer au mieux dans leurs relations sociales ou face aux apprentissages. Il n'y a pas de notion de réparation, mais d'accompagnement dans la prise en compte de leur handicap, et à

partir de là, d'élaboration de stratégies pour une adaptation au plus près des attentes de la société.

**Une équipe pluridisciplinaire gère un projet personnalisé adapté (PPA), dans lequel s'intègre le projet personnalisé de scolarisation (PPS).** On parle donc d'un travail avec des régulations entre le thérapeutique, l'éducatif et le pédagogique. Elles se font en réunion dite de synthèse, pour parler d'un jeune, mais aussi en réunion dite de régulation pour aller dans un sens commun des actions.

Les enseignants devraient être spécialisés ce qui n'est pas le cas dans la réalité : plus de 70% sur la Haute Garonne ne le sont pas.

Dans l'établissement étudié sur les quatre enseignants Education Nationale, trois avaient moins de trois ans d'expériences en arrivant. Il en était de même pour l'année 2006-2007.

Les enseignants interviennent dans un institut sous contrôle de son directeur mais sont détachés par l'Éducation Nationale.

Ceci soulève un certain nombre de questions et de comportements que nous verrons par la suite. En effet, les enseignants se retrouvent isolés de leur institution mère, souvent ils ne se sentent pas reconnus.

- « *contrairement aux enseignants des ZEP, nous n'avons même pas de reconnaissance de notre travail par une prime ou des points.* » Enseignant 3



## *1-2- Le public accueilli ?*

### **1-2-1 Qui sont ces jeunes ? Des personnes handicapées ?**

Actuellement, deux grands courants s'opposent ou se complètent :

Il y a le courant neurophysiologique des troubles du comportement et l'autre mettant l'accent sur des dysfonctionnements psychologiques:

- 1) Si l'on suppose que les troubles du comportement sont dus à des troubles neurophysiologiques, alors c'est avec des outils pédagogiques que l'on peut y répondre, comme l'on propose des outils pour les enfants dyslexiques. Mais beaucoup de professionnels remettent en cause cette version, ou du moins nous disent que s'il y a bien une origine neuropsychologique, les outils mis en place ne fonctionnent pas car ils ne prennent pas en compte les conséquences des troubles comme l'impossibilité de se concentrer. Ces outils ne proposent pas d'aide pour les mettre en pratique. Que faire quand l'élève devient violent, rejette les outils... D'autant, que plus on leur propose des apprentissages plus ils se renferment et ne mettent pas de sens aux signes.
  
- 2) Si l'on suppose que les troubles du comportement trouvent leurs origines dans un dysfonctionnement provoqué par des raisons plutôt de l'ordre de l'histoire personnelle notamment liées à la petite enfance, c'est ici que nous retrouvons les auteurs comme Boimare ou encore Canat qui met en avant des ratures, qui auraient lieu lors de l'élaboration psychique des strates originaires.

Les deux courants sont émis, mais n'ont pas les mêmes conséquences sur le terrain. Dans le premier cas, nous avons des outils, mais l'impossibilité de les mettre en pratique. Dans le deuxième cas, c'est à nous de trouver les outils adaptés aux troubles que l'on rencontre.

Dans ce mémoire je prends appui sur le courant mettant en avant les origines du dysfonctionnement autour de la construction personnelle.

Boimare nous résume très bien les origines des troubles du comportement et leur interaction devant les situations d'apprentissages :

*« les enfants intelligents qui n'arrivent pas à la maîtrise des savoirs fondamentaux voient se réveiller, devant les contraintes de la situation d'apprentissage, des craintes parfois anciennes, souvent en liaison avec leurs premières expériences éducatives.*

*Ces craintes parasitent leur organisation intellectuelle en infiltrant la fonction représentative. Elles entraînent une véritable peur d'apprendre et les poussent à l'évitement de penser pour se protéger. »*

Lorsque ce processus est à l'œuvre, ce sont les portes d'entrée vers le savoir qui deviennent dangereuses. On voit alors les interrogations légitimes et les inquiétudes normales, que tout le monde connaît face à un apprentissage nouveau, provoquer une remise en cause excessive, qui se transforme très vite en déstabilisation réactivant des préoccupations identitaires qui vont parasiter le rendement intellectuel.

Ces préoccupations se manifestent d'abord par des thèmes d'auto dévalorisation, qui ne nous y trompons pas, sont souvent camouflées par des idées mégalomanes ou persécutrices.

L'incertitude sur sa propre valeur se prolonge parfois par des inquiétudes sur sa place dans le groupe, sur ses origines, sur les limites de son désir confronté à la loi, sur sa sexualité : ces inquiétudes identitaires sont une étape vers l'arrivée de craintes archaïques encore plus destructrices de pensée.

Cette fois, l'auto dévalorisation fait place aux peurs d'effondrement, d'abandon, de morcellement, de perte d'unité, de vide intérieur. On comprend alors très vite, en voyant ces enfants fonctionner intellectuellement, combien l'instrument lui-même, que ce soit la mémoire, les repères psychomoteurs, la concentration et même le maniement du langage peuvent être perturbés, voire endommagés, par l'arrivée de ces peurs.

Canat résume en quatre actes le scénario de la peur d'apprendre cité ci-dessus :

Tout d'abord : premier acte, - elle cite la menace contre l'équilibre personnel du jeune qui entraîne le deuxième acte : - une arrivée excessive de sentiments de dévalorisations ou de persécutions qui parasite le fonctionnement intellectuel. Troisième acte : - Cela réactive des peurs ancestrales, identitaires, archaïques... qui à leur tour vont entraîner le quatrième acte : - des troubles du comportement et développent chez le jeune des stratégies anti-pensées.

Nous verrons en partie trois dans le second chapitre (2- Vérification des hypothèses sur les représentations des jeunes) combien ces jeunes sont dans l'ambivalence entre ce qu'ils voudraient être et ce qu'ils peuvent être.

## **1-2-2 Donc un élève en ITEP est un élève qui :**

### 1-2-2-1 a des difficultés psychologiques:

Ces difficultés sont des blocages que la notion d'apprentissage provoque, dont l'origine remonte souvent aux liens primaires établis dans leur petite enfance.

La peur d'apprendre : *« est d'abord provoqué par la remise en cause d'un équilibre psychique personnel qui vacille devant les exigences inhérentes à la situation d'apprentissage »* Boimare (2004) p 10

Ces enfants réagissent contre une menace qui peut les déstabiliser psychiquement, qui les renvoie à des souffrances... : ils ont développé des capacité d'évitement (au manque, à la règle, à l'incertitude... autrement dit ce que met en valeur les apprentissages).

Exemple : jeune F. en suivi psychologique, donc en entretien face à face, arrive à s'endormir réellement sur sa chaise. Et cela pendant plusieurs mois avant qu'il ne cesse d'afficher cette capacité.

### 1-2-2-2 présente des troubles du comportement

Réveiller ces peurs crée donc des comportements d'évitement ou de colère, mais ce ne sont que les plus visibles.

Ces comportements ne sont pas contre l'enseignant mais contre ce qui réveille ces peurs.

Il ne faut pas oublié que nous ne sommes pas en présence d'enfants, mais d'adolescents.

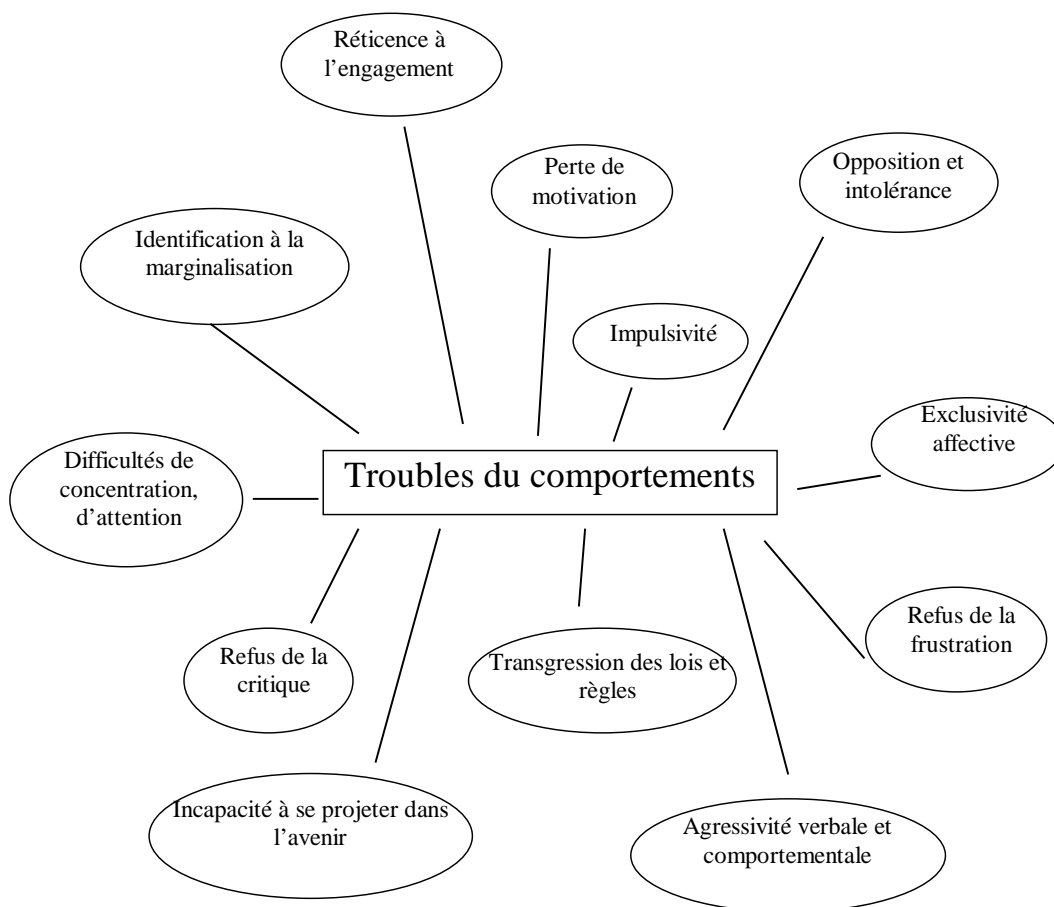
La recherche identitaire est également en cause et chaque sujet tente d'en négocier l'approche comme il peut avec ses troubles. Parfois ce temps d'identification revêt les habits de désordres psychiques graves qui peuvent relever de la psychopathologie. Dans ce moment,

la fonction paternelle sert de ciment pour passer dans le cercle de la sociabilité et à l'âge adulte. L'adolescent pour ce faire prend appui sur d'autres « médiateurs » au sein de sa culture d'appartenance et de son environnement.

Dans son attitude, Les barrières générationnelles ne sont pas mises en place et l'utilisateur n'a de cesse de réactiver ces peurs et comportements avec l'adulte jusqu'à ce qu'il puisse les dépasser. La tendance au rejet réciproque est ce qu'il y a de plus courant entre adolescents et adultes.

C'est sans aucun doute au travers des notions de transfert, contre-transfert que l'élève pourra élaborer sur ses attitudes. « Par contre-transfert il est entendu, tout ce qui de la personnalité et des processus inconscients, du soignant pédagogique ou éducatif, peut intervenir dans le lien » Canat(2007) p 106

Nous pouvons citer quelques troubles du comportements comme suit :



« La relation avec l'environnement, l'intégration et l'équilibre des pulsions et des défenses d'origine orale et anale, la dominance persistante des processus primaires représentés par la faim, le besoin, la peur, la forme même et la direction de l'agressivité semblent amener, chez l'adolescent, le retour de formes expressives qui ont été très anciennement constituées et que nous aurons à envisager. » Mâle<sup>7</sup>

### 1-2-2-3 est perturbé dans sa socialisation

Les autres sont ennemis ou identiques à moi, pas de distanciation, et tout est ennemi potentiel, j'attaque avant que l'on m'attaque. Il y a une perturbation de la relation sociale (entre réalité et imaginaire ???) donc peu d'autonomie dans la relation et beaucoup de bagarres, violences verbales...

- « c'est lui, il me fait ch..., il m'empêche de travailler ! »
- « et ta mère, elle t'empêche de travailler ? »

Voilà, c'est parti pour un lot d'insultes, où les jeunes commencent à se lever....

L'autre induit un sentiment de méfiance. Ils n'ont pas intégré la notion de génération, il n'y a pas le respect distancié nécessaire à la relation entre l'adulte et le jeune.

Ils ont donc des difficultés dans leur identification et pour se situer, veulent de plus être reconnus en même temps qu'indépendant. « Tu nous fais faire des exercices de bébés », « la prof, elle nous prend pour des gamins, elle veut pas que j'aïlle seul à l'infirmerie », « elle me croit pas quand je lui dis que le bus était en retard.... » Bien souvent ces jeunes sont persuadés de ce qu'ils disent, ils croient en leurs stratégies d'évitement. Combien de jeunes sont vus sur le fait, mais ils ne peuvent pas le reconnaître et sont persuadés d'être dans la réalité, ce sont les autres qui déforment : parole d'adulte ou non.

De plus comme leurs limites intérieures sont inexistantes, ils ont besoin d'un cadre extérieur mais qu'ils vont constamment éprouver pour voir s'ils peuvent faire confiance en l'institution, en l'enseignant ou si comme le reste, rien ne tient devant leurs passages à l'acte.

---

<sup>7</sup> Pierre Male : « psychothérapie de l'adolescent » PUF 1964

Le manque de cadre insécurise encore plus, trop de cadre entraîne une réaction inverse.

Le travail de groupe et le désir d'apprendre ne sont pas innés en eux.

On parle de deux tendances :

- 1 Renforcer les repères, privilégier l'aspect des stratégies cognitives, étayer les bases pour rassurer l'enfant sur ses capacités et lui donner des points d'appui.
- 2 Autres courants, atténuer les conflits en proposant autre chose que les apprentissages classiques, en donnant du temps, en respectant les intérêts, en diminuant les contraintes... pour redonner goût au désir et plaisir, et après pour revenir aux apprentissages de base.

Les deux peuvent se mettre en place en fonction de l'évolution de l'enfant dans son parcours personnel.

Ainsi le jeune 10 R. à son arrivée n'investit ni le scolaire, ni l'atelier. Le travail est alors mené en partenariat entre un éducateur technique qui travaille sur des objets décoratifs et l'enseignant pour le travail de rendu photos, description des étapes... Une relation de confiance et de désir s'est mise en place, avec en même temps un travail de soin. L'année suivante le jeune est dans la demande d'apprendre à lire et écrire. Il a fallu à la fois du cadre (temps d'atelier, de scolaire), mais les assouplir (permission de sortir, attentes très larges au départ, puis resserrement sur la production...)

Deux choses doivent être retenues :

1. Le manque de cadre, le flou réveille en eux l'angoisse du manque, du vide et d'abandon de l'adulte et cela leur est insupportable, d'où la nécessité d'un cadre (avec des possibles de mouvement dedans pour ne pas faire l'effet inverse, ils ne supportent pas plus l'idée d'enfermement), donc il y a nécessité d'un cadre souple et rigide à la fois.

Exemple, sortir de la classe, donner la possibilité de le faire mais avant ils doivent demander, il peut y avoir des personnes dites « ressources » qui accueillent le jeune sur ces temps...

2. Le travail de groupe et le désir d'apprendre ne sont pas innés en eux. C'est avant tout chacun pour soi et apprendre étant une mise en danger, ils refusent de découvrir de nouvelles choses.

En ITEP, le travail se fait de concert avec l'avancement psychologique de l'enfant. Il est suivi par des thérapeutes, et des éducateurs, autant d'intervenants qui lui rappellent sa situation d'échec et de non conformité à la règle qui rendent les apprentissages encore plus durs que dans le contexte normal de l'école.

Mais lorsque l'enfant a fait le deuil de sa « normalité », alors il peut se mettre au travail, et cela devient plus simple. Mais cela ne veut pas dire que l'ensemble ne fait rien pendant ce temps de travail de deuil du jeune. Il est partie prenante de cette acceptation, même si les véritables apprentissages, déblocages ne peuvent être là. Ce n'est parfois qu'après un à deux ans de travail que l'enfant dépassera ses blocages et pourra accéder au désir d'apprendre à lire, mais cela veut dire que pendant un à deux ans il a quand même eu du scolaire, sous une autre forme peut être que l'apprentissage de la lecture.

### *1-2-2-4 est perturbé dans l'accès aux apprentissages*

Leur processus d'élaboration psychique nuit aux situations d'apprentissages.

#### **la maîtrise du corps pour mentaliser**

Pour tout apprentissage il faut à un moment donné arriver à une inhibition motrice pour accéder à la mentalisation. Or, il est difficile pour ces jeunes de ne plus bouger, et en plus sur un temps conséquent (il faut donc des séquences courtes, alternant avec des séquences autorisant le mouvement : encore faut-il avoir l'espace nécessaire).

De la même façon, les efforts demandés s'expriment pour le jeune par une agitation physique et souvent cette agitation parasite aussi les autres qui la perçoivent et ne peuvent plus se concentrer. Ces mouvements ne sont que des mouvements d'évitement de la situation dans laquelle il est, fuite de l'apprentissage, c'est à ce titre aussi qu'intervient l'absentéisme.

Exemple de comportement : jeune 12 Y. voit l'enseignante dans la cour et va vers elle, grand sourire, « *je suis contente de venir travailler avec toi cet après-midi, on va faire quoi ?* »

L'enseignante est contente de voir Y. motivée « pour une fois » de venir en classe. D'habitude elle refuse de passer la porte. Cependant au bout de 10 minutes Y. est mise à la porte le temps qu'elle se calme et revienne dans de meilleures dispositions. « *Je ne comprend pas* » me dit l'enseignante, « *elle était pourtant dans de bonnes dispositions, mais dès que je lui ai donné du travail, elle est devenue à nouveau insupportable* »...Y. réintégrera le cours vingt-cinq minutes plus tard, et là se mettra à travailler. Nous voyons bien ici que le pulsionnel vient parasiter le désir d'apprendre, de bien faire : il y a des moments où le jeune doit sortir, exploser.

Dans certains services de l'établissement, il existe des temps dit « ressources » où lorsque le jeune ne va pas bien, il peut sortir et venir discuter ou se calmer sous l'œil d'un éducateur extérieur à la situation d'apprentissage. Pour certains jeunes c'est indispensable.

*« Dans tous les cas d'inhibition sévère, je retrouve le même phénomène paradoxal ; c'est l'appel à l'élaboration intellectuelle qui devient l'élément déclencheur d'images parasites, d'images répétitives ou souvent le morbide, la violence et le sexuel sont en scène dans des figurations très primaires. » Boimare(2004) p 159 -*

### **De la symbolisation pulsionnelle à la symbolisation psychique**

*« Symboliser, c'est rendre conscient ce qui est absent » D. VERCHERE.*

La symbolisation pulsionnelle, sont les thèmes inconscients de l'homme : la mort, la vie, la sexualité, la généalogie,... : la réactivation de ces états génèrent des angoisses qui bloquent, nous l'avons vu, la symbolisation psychique. L'affect bloque la cognition.

La plupart de ces jeunes tiennent des propos à caractères sexuels, si filles et garçons sont ensemble, il faut sans cesse intervenir pour rappeler les limites d'expressions, la gravité de certains propos... Boimare comme Canat proposent de travailler directement sur ces thématiques primaires en utilisant la mythologie comme intermédiaire, ce qui évite la confrontation directe : on parle de soi au travers de ce qui arrive à un être imaginaire, un dieu...



## Le manque de stratégie cognitive

**Pour apprendre**, il faut savoir écouter, réfléchir, et donc remettre en cause ce que l'on croit savoir et produire : mettre en acte et par suite prendre le risque de se tromper. Or nous avons vu leur incapacité à se remettre en cause au risque de se détruire.

*« Impossibilité de se confronter, ne serait-ce que quelques minutes, à un moment de réflexions et de recherche véritable. « C'est ce que j'appelle la phobie du temps de suspension. Peur du moment où il va falloir rencontrer l'incertitude et le manque pour enclencher le processus intellectuel ». Boimare(2004)p 154*

**Pour écouter**, il faut arriver à se poser, faire le calme en soit (réveil de la peur du vide) et faire abstraction de ce qui se passe autour. Comme le jeune a peur du vide en lui, il s'auto-alimente avec ce qui se passe autour de lui, générant déjà des mouvements parasites.

**Pour réfléchir**, il faut une certaine élaboration mentale : prendre des informations de l'extérieur : or, nous avons vu que tout ce qui est extérieur est potentiellement dangereux. Il faut trier les informations, solliciter sa mémoire et sélectionner une réponse : c'est-à-dire faire un choix, ce qui se révèle fort difficile pour eux car ils ont besoin de se remplir, pas de trier, d'où une incapacité à gérer la frustration, donc le choix. Ils refusent ce que l'on décide pour eux et en même temps ils ne peuvent décider eux mêmes. Bien souvent on propose, ils refusent, on discute, ils acceptent la proposition, parfois après négociation. Tout cela prend du temps et on doit s'armer de patience.

**Pour produire**, c'est en réponse à une demande (on me croit capable ou on me tend un piège pour me montrer que je ne sais pas faire ?). La demande génère des comportements différents et surtout l'évitement de la réponse.

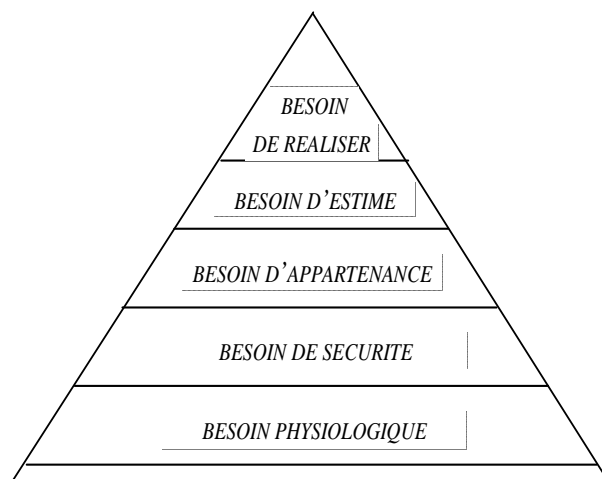
Un élève d'ITEP affirme savoir avant toute réflexion et fait des réponses immédiates : Par exemple le jeune D. qui en veut au professeur de le laisser penser par lui même. C'est non seulement un abandon, mais aussi une trahison, *« il me fait faire un truc que je ne sais pas faire pour me faire voir mes limites »*. Le jeune est dans la réaction de ces sentiments confus qu'entraîne la situation, et non dans la réflexion sur le sujet demandé par l'enseignant.

Des élèves se retrouvent hors d'eux quand l'enseignant leur demande de réfléchir par eux mêmes pour trouver la solution. Ils détestent l'enseignant qui leur veut du mal et ne les aime pas car les abandonne dès la première difficulté rencontrée (ne veut pas les aider car ne donne pas la solution, les oblige à trouver par eux même un truc qu'ils ne savent pas...)

- *« Ils ne peuvent pas passer par l'étape du travail au brouillon. Ils doivent réussir et faire de suite. »* Enseignant 3

Nous avons vu que les situations d'apprentissages créent chez les jeunes l'auto dévalorisation qui fait place aux craintes d'effondrement, d'abandon, de morcellement, de perte d'unité, de manque au niveau des besoins primordiaux, (pyramide des besoins de MASLOW),

***NB*** : Abraham MASLOW présente les besoins de l'enfant sous forme pyramidale :



Chez tous il y a une souffrance à l'école, une souffrance de ne pas correspondre aux attentes, de ne pas être accepté. Ce qui entraîne aussi des comportements spécifiques comme :

- le rejet des consignes, de la relation...
- Des attitudes de soumission, l'enfant se renferme sur lui, accepte la violence d'autrui...
- Des attitudes de répétitions, l'enfant reproduit constamment le même schéma comportementale.
- Etc...

Mais dans tous les cas, nous retrouvons de la violence, introvertie ou non. Une violence liée au vide que l'enfant porte en lui.

Boimare pourrait résumer ce chapitre en définissant deux sources de difficultés :

### **1- les limites de l'outil instrumental dans trois domaines**

- 1 Instabilité psychomotrice (mouvement parasite, écoute de l'extérieur plutôt que de se concentrer sur l'enseignant, endormissement réel).
- 2 Déficit des repères identitaires : lorsque l'on n'est pas sur des bases identitaires solides, difficile de mettre sur des fondations mouvantes des savoirs. Difficile souvent car l'histoire personnelle est très complexe. Cela crée un manque de différence générationnelle, pas de temporalité, pas de repères espace temps, ni de causes à effets.
- 3 Pauvreté des stratégies cognitives, avec volonté de mettre hors circuit la réflexion et la recherche.

### **2- Les comportements déviants les apprentissages sont marqués par trois défaillances psychologiques**

- 1 Seuil de tolérance à la frustration insuffisant pour supporter la remise en cause des apprentissages
- 2 Difficulté à trouver une bonne distance relationnelle avec celui qui détient l'autorité : soit accapare son attention et refuse qu'il intervienne auprès des autres, soit rapport d'ami, soit d'ennemi....
- 3 Pas d'accessibilité d'atteindre le désir d'apprendre le scolaire, car ne se décolle pas de ses désirs personnels, qui sont ses préoccupations immédiates.

Boimare (2004) p164 parle d'« *étayage de la pensée imageante pour pouvoir apprendre et penser* »

Ce n'est pas en édulcorant les apprentissages que cela peut marcher, il faut juste le déclic, la possibilité pour le jeune de dépasser ses peurs ancestrales, donc essayer, encore et encore.... avec diverses approches, plus de partenariat...

#### ***Mais cela signifie que le jeune***

- 1 met en échec l'école donc l'enseignant
- 2 n'a pas de confiance en l'adulte

## 1-2-3- Leur parcours scolaire et « échec sévère »

Sur les vingt élèves interrogés, dix venaient du collège dont la majorité de SEGPA, six étaient déjà en ITEP et quatre en CLIS.

Ces jeunes de 14-20 ans sont pour la plupart dans l'impossibilité d'associer les lettres entre elles, parfois de comprendre les syllabes, de se concentrer plusieurs minutes d'affilé, d'être à côté d'autres jeunes du même âge qui ont un niveau CM2 ou sixième...

Ils ont enchaîné les redoublements et les classes sans rien retenir ou parfois comprendre.

Exclus des écoles pour violences, comportement inadapté, mais comment rester jusqu'à treize ans de classes en classes, voire de collèges en collèges, sans pouvoir accéder aux bases et tout en ne disant rien...

L'échec sévère, c'est une grande distorsion entre les attentes du milieu scolaire et la production et comportement de l'élève en face. C'est un élève qui n'acquiert ni les bases pédagogiques, ni les bases sociales de l'école.

*« Beaucoup d'entre eux n'auront vécu leur parcours scolaire qu'avec un lourd sentiment d'échec et d'incapacité, avec l'idée qu'ils ont été laissés pour compte par un système qui a une dette à leur égard. Revendications qui ne laissent rien augurer de bon pour leur insertion sociale et professionnelle. » Boimare (2004)*

Ces enfants ne sont pas seulement en échec scolaire pour une raison ou une autre, ils ont des difficultés à apprendre, et ces difficultés restent. Ce sont elles qui sont à prendre en compte et non leur échec et là où ils en sont.

**Autrement dit il ne suffit pas d'évaluer leur niveau en lecture et reprendre de là, mais bien plutôt de prendre en compte leurs difficultés à apprendre à lire.**

Boimare parle d'échec sévère pour ces enfants et les sépare des élèves en « difficultés d'apprentissage ». Pour lui, les méthodes pédagogiques un peu plus personnalisées permettent de rattraper leur retard scolaire. Ils ne sont pas en échec sévère. Je suis d'accord, même si je pense que les enfants en échec sévère le sont à cause justement de l'incapacité de faire des apprentissages. Ils ne sont pas en difficultés d'apprentissage, ils ont des difficultés

d'apprentissage, et là je rejoins Boimare, ils développent des stratégies d'évitement pour ne pas rencontrer leurs angoisses de l'apprentissage.

Ce sont donc de nouvelles stratégies à mettre en œuvre, où le but premier n'est pas de rattraper un retard, mais de débloquer ou contourner les difficultés à apprendre.

*« Certains troubles par exemple, sont réveillés spécifiquement par la situation d'apprentissage, et semblent bien avoir pour fonction de la pervertir ou de permettre de lui échapper »* Boimare (2004) p7

De par leur expérience antérieure, ces enfants ont perdu leur confiance dans l'école, dans les autres et en eux mêmes, et ce manque de confiance *« leur interdisait l'acceptation des contraintes qu'impliquent la vie collective et l'accès au savoir »*... *« Quelles solutions trouver pour réconcilier ces enfants avec l'école et « leur ouvrir les portes de l'apprentissage » ?* Hurtig Delattre (2004)

Mais il y a un fait supplémentaire : ces enfants ont des lacunes psychiques dans l'élaboration du moi archaïque, d'où un échec sévère et pas seulement une difficulté d'apprentissage.

Ainsi, 10 à 12% d'élèves sortiront sans maîtriser les savoirs fondamentaux. Boimare (2004).

## *Conclusion du Chapitre 1:*

Nous avons donné la définition institutionnelle des ITEP, présenté les fonctions et missions des enseignants intervenant en ITEP ainsi que la problématique des jeunes accueillis.

Mais il ne suffit pas de connaître les missions et la définition du handicap des jeunes pour arriver à enseigner.

Il faut aussi aborder la question des représentations : les représentations de ces jeunes envers l'école et eux mêmes, la représentation des enseignants envers ces jeunes et les institutions d'Éducatons Spécialisées ou de l'Éducation Nationale

Nous avons vu en présentant les ITEP, les jeunes accueillis et les professionnels intervenants, qu'il y a des répercussion sur l'état de l'individu, entendant par là l'état psychologique et physique : motivation, peur, angoisse...

Nous savons que selon E.BERNE<sup>8</sup> chaque état en appelle un autre en résonance et que chaque état induit des comportements réactionnels

De ces états, il peut y avoir un phénomène qui ne permet pas la construction d'une relation de confiance sur laquelle se base tout travail pédagogique

Il est donc important de s'arrêter sur les représentations de chacun dans son travail en ITEP. Je pense que c'est en ayant connaissance de ces phénomènes, en plus de la connaissance des jeunes et du travail dans le cadre institutionnel en ITEP que cela peut être dépassé et qu'une véritable rencontre peut se faire.

Nous savons que s'appuyer sur ses capacités personnelles ne suffit pas. Cela ne repose pas non plus sur des principes pédagogiques car cela reviendrait à qualifier l'échec scolaire de relation personnelle. Cela serait se leurrer et ne pas avancer avec tous et dans la durée ; c'est aussi s'exposer à sa propre dévalorisation et son échec personnel en cas d'échec avec certains.

---

<sup>8</sup> **Eric Berne** est l'auteur de l'Analyse Transactionnelle(1964) développée en France dans les années soixante-dix, c'est une théorie de la personnalité et de la communication qui étudie les phénomènes intra-psychiques (« Etats ») à travers les échanges relationnels, appelés « transactions ».

## Chapitre 2

# Savoir d'où l'on vient pour dépasser ses représentations

*« Pour pouvoir apprendre et être scolarisé il faut entretenir un rapport de confiance au langage, à l'autre, à son propre corps, à l'espace, au temps, aux représentants du cadre, à la demande scolaire, à la loi,... Si un de ces rapports insécurise l'enfant, toute son attention se focalisera sur cette insécurité ou de ce chaos interne et du coup, elle ne pourra pas être mobilisée pour les apprentissages scolaires. » - S.CANAT(2007) p13*

### *2-1- Des représentations à l'identité sociale*

Nous avons tous une identité sociale. Selon que cette identité soit reconnue ou non, il naît une reconnaissance ou non de sa fonction. La notion de reconnaissance se révèle donc très importante pour tout individu, mais aussi pour la réussite de son travail.

Pour Durkheim, il y a deux classes de représentations sociales : les représentations individuelles et les représentations collectives. Mais il accorde peu d'importance aux premières car il affirme la supériorité des éléments sociaux sur les éléments individuels, et cela d'autant plus que les représentations collectives revêtent un caractère de stabilité que

n'ont pas forcément les représentations individuelles, puisque ces dernières fluctuent au gré des représentations collectives.

Moscovici<sup>9</sup> en 1961 substitue la notion de représentation collective à celle de représentation sociale. Terme repris par tous les champs sociologiques, éducatifs ou psychologiques.

Il existe une multitude de définitions de « la représentation sociale » :

Pour Jodolet<sup>10</sup> (1991) qui est pour la réintégration du sujet dans l'approche théorique des représentations sociales, c'est « *une forme de connaissance courante, dite de sens commun, caractérisée par les propriétés suivantes :*

- 1 *Elle est socialement élaborée et partagée*
- 2 *Elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites et communications.*
- 3 *Elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social*

Mais dans tous les cas et comme l'énonce Bonardi et Rousseau<sup>11</sup> (1999, p25) les représentations sociales orientent les pratiques et discours idéologiques, elles suscitent une **"attente normative"**.

De ces représentations découlent notre identité sociale. Selon que cette identité soit reconnue ou non (c'est à dire qu'elle s'approche plus ou moins des attentes normatives), il naît une reconnaissance ou non de sa fonction. La notion de reconnaissance se révèle donc très importante pour tout individu, mais aussi pour la réussite de son travail.

Goffman<sup>12</sup>, parle « *d'identité personnelle* » et « *d'identité sociale* », qui peuvent être réelles ou virtuelles.

Nous possédons tous une identité sociale réelle et virtuelle. Notre identité sociale virtuelle est celle qui correspond à la représentation que se font de nous les autres. Elle correspond à l'attente normative.

---

<sup>9</sup> **Serge MOSCOVICI**, sociologue à EHESS de Paris, étudie surtout les phénomènes de représentation sociale et de communication.

<sup>10</sup> **Denise JODOLET**, Psychosociologue à EHESS de Paris, travail sous la direction de S.Moscovici sur les représentations sociales.

<sup>11</sup> **Bonardi et Rousseau**, Travaillent sur la sociologie et psychologie des représentations

<sup>12</sup> **Erwing GOFFMAN** sociologue américain 1922-1982 travail sur les interactions et représentations sociales



Notre identité sociale réelle s'exprime au travers des attributs que l'on possède vraiment et que nous engageons dans nos relations sociales. Mais cette identité réelle peut être éloignée de l'attente d'autrui (identité virtuelle). C'est de cette différence que naît le mal être et certaines attitudes, et de ce désaccord que naît le stigmaté.

Entendons par stigmaté la définition de Goffman (1975) : *« le mot stigmaté servira donc à désigner un attribut qui jette le discrédit profond, mais il faut bien voir qu'en réalité c'est en termes de relations et non d'attributs qu'il convient de parler. »*

On parle des lors de personnes discréditées (dont le stigmaté est connu) ou d'individus discréditables (le stigmaté n'est pas connu de tous, mais il peut l'être).

Les exigences que la société attribue au caractère d'un individu sont inscrites dans son identité sociale virtuelle. Si cet individu possède bien ces attributs, son identité sociale virtuelle correspond alors à son identité sociale réelle.

Dans les deux cas, cela induit des comportements parasites à la relation.

De la même façon, savoir que nous enseignons dans un ITEP entraîne en nous un comportement issu de notre représentation des identités sociale virtuelle de ces jeunes : on les attend violents, chahuteurs... ils sont perçus comme discrédités et ils le savent.

*« Nous réduisons efficacement, même si c'est souvent inconsciemment, les chances de cette personne. »* Goffman (1975) p15

- Enseignant 9 - *« je m'imaginai des enfants très violents et agressifs et sans intérêt pour les apprentissages »*
- Moi - *« D'où tenez-vous cette vision » ?*
- Enseignant 9 - *« De collègues qui connaissaient des collègues qui avaient enseigné en ITEP, aussi par obligation et sans expérience. D'autres enseignants n'étant jamais allés en ITEP avaient aussi ce discours. »*
  
- Enseignant 6 - *« j'avais peur des élèves qui allaient me faire face, de la violence et de mon incapacité à gérer les crises. »*
- Moi : *« D'où tenez-vous cette vision ? »*
- Enseignant 6 *« De discussions entre collègues »*

- Enseignant 5 - « *je m'attendais à tomber en enfer* »
- Moi : « *D'où tenez-vous cette vision ?* »
- Enseignant 5 « *D'un forum d'enseignant sur Internet.* »

Il faut savoir que le comportement que nous avons va induire en partie celui des jeunes. La peur que nous avons génère chez lui une réaction que nous imputons non à une réaction vis à vis de notre attitude, mais comme inhérente à son stigmat, aux attributs que nous lui prêtons, à son handicap (ses troubles du comportement).

Il devient alors difficile de différencier dans les premiers instants de notre intervention au sein de l'ITEP ce qui est de l'ordre du comportement liée à la problématique du jeune, de ce qui est procède de notre attitude envers lui.

Eux mêmes se discréditent mutuellement en se traitant de « *bâtard* », « *débile* »...et intériorisent cette identité sociale virtuelle comme étant réelle.

- *"Il ne faut pas que l'enseignant soit pessimiste, car cela amène les élèves à l'ennui, c'est comme la peur qui crée l'angoisse chez l'élève"* - enseignant 13

De même que l'individu a une identité sociale, il a une identité personnelle. L'identité personnelle est la façon dont il gère, traite son identité sociale, c'est son histoire et la manière dont il se l'approprie. L'identification personnelle et sociale influe donc l'une sur l'autre. Si son identité sociale virtuelle est celle du handicap, c'est avec son identité personnelle qu'il va intégrer cette stigmatisation. A l'instar de ce jeune rencontré dans la rue qui selon la façon dont s'équilibre ses deux images personnelles et collectives, choisira de vous saluer ou de vous éviter.

Chaque acteur possède sa propre identité qui en fait un individu unique, c'est son identité personnelle. Mais il laisse transparaître des signes, il évolue dans un contexte social qui lui détermine une identité sociale, c'est-à-dire vue et reconnue par les autres acteurs. Il lui faut alors accorder au mieux ces deux identités pour se sentir un. Dans notre situation, l'acteur se trouve en position de jouer un rôle pour ressembler à la représentation virtuelle que les autres acteurs se font de lui, ou alors il perturbe la relation en essayant de s'affirmer dans son identité personnelle.

Les acteurs sont ici autant les enseignants que les jeunes. Ce processus va se retrouver autant chez notre jeune usager que chez l'enseignant.

Mais au-delà de ce schéma relationnel enseignant-jeune il faudra composer avec l'influence des institutions.

Les représentations de soi et des autres ne sont pas seulement issue de la relation entre les acteurs, il y a aussi un effet institutionnel, c'est que met en avant Dubet dans "déclin de l'institution" (2002).

## *2-2- La représentation de soi, une valeur véhiculée par les institutions : quelles conséquences?*

*« Il n'existe pas de « réalité objective », toute réalité est représentée socialement, c'est-à-dire qu'elle est filtrée par des grilles de lecture dépendantes des caractéristiques des individus et de leurs groupes d'appartenance (histoire, valeurs, normes...) »* Nicolas Roussiau et Elise Renard (2003)

Dans une enquête précédente, lors d'un mémoire sur le partenariat, certains enseignants travaillant en CLIS ou UPI pouvaient dire ceci:

- *« lorsque j'ai voulu parlé des difficultés que je rencontrais dans ma classe, (Classe d'Intégration Spéciale) avec ces enfants ayant des troubles du comportement, certains de mes collègues m'ont dit qu'avec le peu d'élèves (classe de 12) que j'avais, je n'avais pas à me plaindre »*. Enseignante en CLIS
- *« Lorsqu'à l'IUFM je leur ai dit que je voulais enseigner dans le milieu spécialisée, je me suis sentie mise à l'écart, comme s'il ne fallait pas l'avouer. »* Enseignante en CLIS

Les enseignants de cette enquête rajoutent en effet que:

– *"Pour mes anciens collègues, je suis une super woman de travailler en ITEP et en même temps je me sens un peu mise à distance.... ils me questionnent plus qu'ils n'échangent"*

Enseignant 2.

– *"nous ne sommes pas reconnus, nous n'avons même pas d'avantages" comme les enseignants de ZEP, il y a de quoi être dégoûtés. J'en suis devenu cynique dans mes relations avec l'Education Nationale, il n'y a aucune reconnaissance de notre travail. Ce n'est pas ici que l'on verra un inspecteur!"* - Enseignant 3

Nous sommes ici en lien avec deux institutions et donc confronté aux représentations respectives de l'Éducation nationale et de l'Éducation spécialisée. Deux institutions au passé différents qui se sont même opposées, et s'opposent encore sur la prise en charge des jeunes en difficultés. La volonté de l'école vers l'intégration de tous joue un rôle capital dans les représentations.

La scolarisation de masse et les lois Ferry de 1881 rendant l'école obligatoire de six à douze ans ont mis en lumière la problématique de l'échec scolaire. Ce problème n'avait cependant aucunement à l'époque la gravité sociale qu'on lui attribue aujourd'hui.

Pour Abric et Guimelli<sup>13</sup> (1999) les représentations sont influencées par le contexte qui se décline en deux formes distinctes :

- « a) [...] le contexte immédiat tout d'abord, c'est-à-dire par la nature et les constituants de la situation dans laquelle est produite la représentation. Dans la plupart des cas, les représentations sont observées et connues à travers des productions discursives [...].

- « b) [...] le contexte social global ensuite, c'est à dire par le contexte idéologique (lié à l'histoire du groupe) et la place occupée par l'individu ou le groupe concerné dans le système social »

S'il y a interaction entre mémoire sociale et contexte, c'est plus précisément avec la seconde forme de contexte c'est-à-dire le contexte social global.

---

<sup>13</sup> **J.-C. Abric, C. Guimelli** « Représentations sociales et effets de contexte », *Connexions*, 72, 23-37. 1999, cité par Roussiau N., Renard E. 2003

## 2-2-1- l'effet institutionnel sur les jeunes

Il y a un double effet institutionnel :

- Le côté institution Éducation Nationale avec la mise en avant de l'échec scolaire, la notion de rejet du système normatif.
- Et le côté Éducation Spécialisée avec la mise en avant d'un stigmat.

Ces deux effets sont intrinsèquement liés:

*« Comme une double peine : je suis mal dans mon être et, pour être aidé, je dois aussi être handicapé... » Goffman (1975)*

Mais, on pourrait presque parler de triple peine, car non seulement on me dit handicapé, mais on me place au milieu de ceux ci.

### 2-2-1-1- une identité réelle ou virtuelle ?

Nous avons vu que les attributs que nous possédons forment notre identité sociale réelle ; quant à ceux que l'on nous prête au vu de ce que nous montrons dans un contexte donné, c'est notre identité sociale virtuelle.

Être placé dans un ITEP, avec en sus l'image du handicap, jette un discrédit sur le jeune : il est stigmatisé avec désormais une identité sociale virtuelle en désaccord avec son identité sociale réelle. Pour ces jeunes, ils ne sont pas « fous », donc ne sont pas handicapés.

Et si le jeune est déjà mal dans ses relations sociales, être stigmatisé par ce placement rend encore plus difficile les relations avec autrui qui désormais attend de lui qu'il affiche une identité sociale virtuelle correspondant à l'image d'écrite dans les chapitres précédents.

Lorsque le jeune est "envoyé" dans un institut spécialisé, il va lui falloir s'identifier à nouveau et de façon négative.

Les établissements spécialisés, c'est pour les fous : je suis donc fou ???

Tous ces jeunes ont des histoires et comportements forts différents, il est donc difficile de s'identifier aux autres quand on arrive, ce qui crée des tensions aussi au sein d'une classe entre les élèves par exemple.

- « *On me met avec les fous, mais moi je ne le suis pas* » Jeune R.

De la même façon, puisqu'on les associe à ces autres jeunes, ils adoptent aussi leur signe de reconnaissance comme la casquette, la violence verbale, et lorsqu'ils n'osent pas encore, se réfugient derrière ceux qui manipulent ces signes de reconnaissance groupale.

Ces autres sont désormais son groupe d'appartenance par défaut, en tout cas on l'identifie à lui. C'est donc l'agrégat de ceux contraints comme lui d'endurer le même regard des autres, la même classification, le même stigmate. « *Il lui est tout aussi impossible d'épouser son groupe que de s'en séparer* » - Goffman (1975) p129, et nous, nous l'identifions à ce groupe.

Cette casquette est le symbole du statut dans le groupe, d'appartenance, et même de prestige : on ne l'enlève que si ceux du groupe le font. Laissez à un seul la casquette un jour, tous l'auront le lendemain. Mais attention, ce n'est pas parce que ce jeune porte la casquette qu'il a un comportement verbal violent, il peut juste s'en servir comme moyen identificatoire au groupe.

Les critères que la société, et donc l'école, nous a fait intérioriser nous rendent sensibles aux valeurs que l'on met dans la normalité ou l'anormalité, et donc si le jeune est dans un établissement spécialisé, c'est admettre en partie sa différence, le fait qu'il n'est pas à la hauteur de ce que l'on attend de lui. Pas à la hauteur des attentes de sa famille, de ses copains dans le circuit normal, de ses désirs, rêves ou espérances personnels, des attentes des adultes qui l'entourent ...

Cela augmente la fracture entre l'image et ce qu'il est exigé de soi. Bien souvent ces jeunes explosent littéralement lorsque nous traitons leur comportement d'inadapté et répondent qu'ils ne sont pas fous, bien souvent ils peuvent partir en crises violentes. Ils ne font plus la différence entre le comportement inadapté et la « folie ». Ils imaginent notre regard se posant sur « l'handicapé » que forcément, ils doivent être, puisqu'ils sont en institution de soin.

60% sont ici par « obligation ».

65% disent que c'est dû à leur comportement, dont 35% donnent les deux réponses.

Autrement dit dans 95% des cas, l'élève se sent responsable de son placement pour « comportement inadéquat », même s'il n'a, à aucun moment, donné son avis.

Le jeune doit chercher en lui une part de responsabilité pour pouvoir accepter ce placement.

Il faut d'ailleurs souvent du temps à ces jeunes pour accepter un suivi d'ordre thérapeutique s'ils ne l'ont pas connu avant d'être orientés en ITEP.

Un certain temps d'adaptation à son handicap lui est nécessaire, mais ce n'est qu'à partir de là que le véritable travail sur les apprentissages peut se faire. Bien sur, le terme « handicap » ne s'utilise pas, il s'agit plutôt « de difficultés face aux apprentissages scolaires ou sociales ».

De ces représentations découlent notre identité sociale.

D'autant plus que ce jeune n'a bien souvent pas demandé à venir dans un tel établissement où on le stigmatise et où surtout les adultes autour de lui se présentent en sauveurs et lui assurent que s'il fait des efforts, son sort en sera grandement amélioré.

Si alors l'enseignant se focalise uniquement sur le lien aux apprentissages du jeune et à la mise en place d'un cadre scolaire contraignant, l'élève ne peut que chercher à le détruire, à se défaire de ce qu'on lui impose.

Les comportements induits lors de ce processus de stigmatisation sont de divers ordres : le refus, la victimisation, l'agressivité, l'utilisation, la dépression, l'angoisse... « *Se voir inférieur signifie que l'on est incapable d'écarter de sa conscience l'expression d'un sentiment chronique d'insécurité* » - Goffman (1975) p23

L'individu stigmatisé ne sait jamais ce que l'autre pense réellement de lui. De même dans cet univers inquiétant, il tend à se replier avec ses semblables, d'où la réaction observée quand nous interrogeons un jeune sur ses attitudes, très vite l'intervenant se retrouve seul face au groupe. Anzieu<sup>14</sup> a beaucoup décrit les phénomènes de groupe. Prendre appui sur ces ouvrages pour connaître un peu plus les phénomènes du groupe classe ou du groupe jeunes en institution permet sans aucun doute de comprendre certaines situations, voir de contourner ou prévenir certaines violences.

---

<sup>14</sup> **Didier Anzieu**, psychanalyste français qui a étudié les phénomènes de groupe

Atteindre un jeune, c'est atteindre le groupe. Il faut prendre en compte l'homéostasie ainsi mise en place, d'où l'intérêt des classes restreintes.

Il s'avère nécessaire de connaître comment évaluer et intervenir sur le groupe. Savoir s'appuyer sur des leaders positifs, écarter les leaders négatifs en douceur... : la gestion de groupe est un facteur favorisant pour l'enseignant, mais avec un tel public, il est nécessaire de privilégier le petit nombre.

En effet, cette notion est particulièrement prégnante lorsqu'il s'agit d'observer et d'en gérer les interactions. Là où une relation en face à face aurait gommé la réaction. A contrario, le collectif va créer une émulation négative qui amène le jeune à adopter devant ses pairs des comportements agressifs voire violents.

Exemple du jeune B. d'origine maghrébine, qui est agressé par un autre jeune, un noir. Les adultes sont intervenus dès le premier coup et les ont séparés. Après être revenu avec B. sur l'incident, il entend qu'il n'est pas jugé responsable, et que s'il en reste là, il ne sera pas sanctionné, mais sa première question est : « *si je ne le frappe pas, que vont penser les autres* ».

Les attitudes face à l'adulte sont sous-tendues également par la réaction du groupe. Cela peut vite se transformer en « guerre » si l'un des membres de la petite communauté applaudi son action ou le traite de dégonflé...

Il arrive cependant que les personnes extérieures au groupe puissent être plus ou moins acceptées comme le professeur de Français qui est d'origine Algérienne. Il peut devenir une référence, il peut comprendre car il est un peu comme nous...mais il peut aussi être un traître.

### 2-2-1-2- Quel impact?

Freud a écrit que l'on ne peut pas supprimer l'action de la pulsion, ni la fuir. Il existe alors quatre possibilités : le renversement dans le contraire, le retournement sur la personne propre, le refoulement, la sublimation (Canat p32).



Le moi prend en lui les objets qui se présentent comme sources de plaisirs et introjecte ce qui à l'intérieur provoque du déplaisir. L'élément extérieur est alors synonyme de déplaisir.

Il faut des lors que l'environnement soit suffisamment « bon » pour que l'enfant puisse se distancier de cette image négative qu'il a du monde extérieur et de lui puisque la différence entre l'extérieur et moi n'est pas totalement assimilé.

Ainsi « si l'école ne m'aime pas, je n'aime pas l'école » ; « Si tu penses que je suis fou, je vais te montrer que je suis fou »...et en même temps le jeune réfute d'être fou, ou de ne pas être aimé...

D'où une certaine dichotomie dans la relation pour le jeune.

Ainsi, le placement en institution participe aux comportements inadaptés du jeune. Les attitudes de révoltes, d'angoisses, de violences, que mettent en place les élèves ne sont pas seulement issues de leur troubles pathologiques.

### 2-2-1-3- la notion de cadre institutionnel?

On a souvent identifié les troubles du comportement comme un manque éducatif et une résistance à être éduqué. Il suffit des lors de remettre du cadre, trouver un moyen de créer un lien pour que tout se ré-enclenche. Ces manques ont enraciné de tels mécanismes de défenses que ce n'est pas seulement en imposant un cadre ou en créant un affect que tout sera résolu, il faut plus de temps.

Néanmoins ces croyances sont aussi ancrées en chacun de nous. Cela se rajoute au sentiment de ne pas être acceptés dans leur identité sociale réelle.

*« Un individu qui aurait pu se faire admettre dans le cercle des rapports sociaux ordinaires possède une caractéristique telle qu'elle peut s'imposer à l'attention de ceux d'entre nous qui le rencontrent, et nous détourner de lui, détruisant ainsi les droits qu'il a vis-à-vis de nous du fait de ses autres attributs. »... « Nous réduisons efficacement, même si c'est souvent inconsciemment, les chances de cette personne ».*

Il arrive qu'un jeune nous énerve tellement en tournant constamment en dérision nos propos chaque fois qu'il prend la parole, que pour finir nous ne lui accordons plus d'attention.

- « *Les jeunes sont très binaires, ils n'ont pas de nuances ou de centres d'intérêts autres que le foot et le hip hop. Ils ne montrent aucun intérêt pour l'histoire ou autres, je fait donc essentiellement de la lecture, de l'écriture et les quatre opérations* » Enseignant 3

« *Le cadre institutionnel donne en principe les outils à l'individu pour contrebalancer l'anarchie originaire de la pulsion qui veut tout, à tout moment et à l'infini. Ce cadre permet l'édification d'un contenant (le refoulement) qui va permettre à l'enfant de refouler la violence de la pulsion et la tyrannie de son désir.* » Canat (2007)

Or les moyens proposés par l'école traditionnelle ne sont pas adaptés à ces enfants. L'ITEP en disposant d'une équipe pluridisciplinaire à la possibilité de poser un accompagnement plus en accord avec les besoins des jeunes.

*"L'espace pulsionnel, en principe, est contenu de par l'éducation mais on peut constater actuellement que l'école a pour mission parfois de réprimer les contenants qui n'ont pu se tisser dans le cadre de l'espace familial. La fonction symbolique de l'école permet d'accueillir des êtres aux contours familiaux et subjectifs particuliers pour les orienter vers une culture transmise et partagée.*

*Pour les enfants en situation de handicap causée par des troubles psychiques, s'identifier à l'enseignant, jouer avec les outils de l'école et répondre aux attentes de type scolaire révèlent parfois des chaos existentiels trop importants. **Ce n'est pas pour autant que cet élève a pour projet la destruction du cadre (l'école) ou du maître.** Pourtant, bon nombre de bilans scolaires renferment ce type d'évaluation : « *Enfant capricieux, sans limites, instable, caractériel, vicieux...* ». Ne pas désirer savoir peut être interprété par l'enseignant comme une volonté de toute puissance ou de substitution aux dieux puisque c'est témoigner de l'absence de toute inquiétude quant à l'existence des choses, des hommes, du langage et de la culture. » Canat (2004).*

C'est de ce cadre et attitudes scolaires que doit se défendre l'enseignant. Enseigner en ITEP est différent de l'enseignement en milieu ordinaire.

Comme le précise les enseignants dans le questionnaire, il faut « *innover* », « *inventer* », « *imaginer* »...En bref... s'extraire de ses représentations.

« Lorsque la proposition scolaire est unique, c'est l'enfant qui doit s'adapter à la structure. Si l'enfant est reçu en institution spécialisée, c'est justement pour lui proposer l'inverse. »  
Defrance<sup>15</sup> (2006)

## 2-2-2- L'effet institutionnel sur les enseignants

*« pour enseigner il faut d'abord se défaire de l'image que l'on avait de soi et des élèves. » Dubet(2002) p149*

Deux effets s'affrontent, celui de l'Éducation Spécialisée et celui de l'Éducation Nationale.

Chaque institution s'inscrit dans une histoire et en porte le poids socio-historique. Malgré ces évolutions, elles transmettent aux acteurs certains habitus. Ces deux influences sur le contexte institutionnel est donc de grande importance dans le jeu des représentations des acteurs.

Ainsi même si les articles D 312-59-1 à D. 312-59-15 du code de l'action sociale et des familles issus du décret n°2005-11 du 6 janvier 2005, ont modifié l'appellation « Institution de Rééducation » en Instituts Thérapeutiques Éducatif et Pédagogique, le terme de « Rééducation » demeure inscrit dans les représentations des acteurs.

*« Les institutions de rééducation ne faisaient pas l'objet d'un texte spécifique, alors que celui-ci se justifie pleinement au regard des publics visés, des besoins des professionnels et des difficultés croissantes liées à la prise en charge des troubles du comportement. Le terme d'institution de rééducation était impropre en regard des enfants accueillis et des modes de prise en charge interdisciplinaires mis en œuvre. » - selon le Ministère de la santé et des solidarités, Ministère délégué à la sécurité sociale, aux personnes âgées, **aux personnes handicapées et à la famille***

---

<sup>15</sup> Michel DEFRANCE est un éducateur spécialisée et directeur d'ITEP.

Les ITEP sont donc récents (2005). Le terme d'institutions de rééducation ayant induit cette idée communément admise que la problématique de ces usagers est un simple défaut d'éducation et qu'il suffit d'un recadrage et de l'application stricte des règles de société pour que tout revienne dans l'ordre, reste dans l'imaginaire collectif.

Mais cela signifie aussi pour les enseignants :

- Si on y arrive pas, on est mauvais
- Si on y arrive pas, c'est que les jeunes y mettent de la mauvaise volonté et dès lors, on ne peut rien faire pour eux.

Or nous savons maintenant que pour la plupart des jeunes d'ITEP, s'il y a une démotivation vis-à-vis du scolaire, une violence vis-à-vis du respect du cadre, c'est en partie dû à des « ratures » dans les strates originaires voir archaïques de l'élaboration du psychisme.

Cependant, l'histoire de ces établissements reste en partie ancrée en nous. Cela fait appel à un historique plus profond de l'histoire du social.

### *2-2-2-1-Brève histoire du social*

Dès l'antiquité, le handicapé fait peur et canalise la violence car il représente le néfaste et met en danger le groupe. Cette peur du handicap entraîne un rejet, avec parfois tout de même une pointe de crainte respectueuse. Dans les textes de la bible, l'infirmité s'affirme aussi du côté du profane. Néanmoins, transparaît l'idée de réparation et cela au travers d'une responsabilité « indirecte » et d'une responsabilité « sociale ». Cette responsabilité sociale apparaît très rapidement sous la forme de charité. Il n'en reste pas moins que l'anormalité fait peur. Le médico-social s'inscrit dans un passé peu glorieux. Basée sur la charité, l'histoire du social passe d'un stade d'enfermement et de contrôle, à un militantisme qui fut même un temps exacerbé au point de penser faire mieux que les autres. Petit à petit le social a développé son identité et, imposant son professionnalisme, s'est séparé du médical. Même si, bien souvent encore, c'est le secteur médical (le psychiatre) qui valide le travail du secteur social. En effet bien que les travailleurs sociaux soient reconnus aux travers de diplômes d'Etat (1932 : Diplôme d'État d'Assistante Sociale, 1967 : Diplôme d'État d'Éducateur

Spécialisé) ces derniers doivent néanmoins s'appuyer sur des théories d'autres disciplines tel que la psychanalyse et la sociologie pour pouvoir s'affirmer. ROUZEL(2000) « *Les éducateurs en sont réduits pour écrire et parler de ce qu'ils font, à voler des bouts de savoirs à d'autres disciplines* »

A la différence de l'école, le monde de l'Éducation Spécialisée n'a jamais été pris en charge par une grande et unique organisation. Ce qui fait que le monde du travail social n'est pas réellement une institution, mais un ensemble d'institutions plus ou moins indépendantes, de types associatives. Comme le sous-entend Dubet(2002), le travailleur social ne véhicule pas des valeurs issues d'UNE organisation, il est porteur lui-même de certaines valeurs. «*Le travailleur social porte en lui une loi symbolique bien supérieure aux lois et aux réglementations sociales [...] La trace de vocation est toujours présente dans les modes de recrutement* ».

C'est peut être pour ces raisons et les dangers que cela peut représenter, que le travailleur social agit souvent au sein d'une équipe, et en son nom. Ce travail en équipe conduit à la réflexion et à la critique. Le travailleur social pourrait apparaître moins seul que l'enseignant, ce qui, comme l'explique Dubet (2002), permettrait de « *ne pas céder aux désenchantements liés à la profession.* ». Selon cet auteur, le travail social se définirait « *en creux comme la technique de la main négative* ». Autrement dit, le travail social se définit en fonction de ce qui existe déjà et dans les « manques ». L'enseignant en ITEP va se retrouver confronté à cette loi symbolique en même temps qu'il y aura un déchirement par rapport à son institution mère, comme nous le verrons par la suite.

Petit à petit les institutions sociales s'inscrivent donc là où il n'y a rien, et là où la société montre du doigt « l'anormalité » ou le « hors normes ». Le milieu ouvert se développe : dans les familles, dans la rue et avec le SESSAD à l'école. Car, si dans les temps anciens on mettait à l'écart les handicapés (assemblés sous le nom d'infirme), désormais (depuis la première guerre mondiale) il faut intégrer à tout prix. Intégrer au sens de réparer, rendre à la vie normale ou au plus proche de cette normalité sociale.

C'est aussi dans ce paradoxe que s'immerge l'identité de l'éducateur ou celle de l'enseignant en ITEP : entre la demande sociale de ramener l'individu handicapé au plus

proche de la norme, et celle de comprendre et accompagner la personne handicapée à vivre avec son handicap. Amené à travailler avec une part de lui-même en plus de sa technicité, l'identité de l'éducateur reste souvent floue aux yeux étrangers à la profession qui reste sur la demande et la conception sociale. Mais il en est de même pour l'enseignant qui vient à travailler en établissement spécialisé. Car s'il a sa propre spécificité, il n'en reste pas moins qu'il est dans cet entre-deux : entre respect des difficultés des jeunes et réponses aux attentes sociales, en l'occurrence, scolaires.

L'ITEP s'inscrit donc dans une histoire où se mêlent handicap, bienveillance, et manque d'une structure mère identitaire. Même si aujourd'hui il est défini dans des textes de lois bien définis, son passé est encore ancré dans des croyances subconscientes, comme cette idée sur certains jeunes que l'on doit aider malgré eux.

C'est dans ce contexte qu'évolue l'enseignant en ITEP, mais il n'est pas porteur de la même histoire institutionnelle. Il découvre l'institution spécialisée par le biais de l'histoire de sa propre institution « mère », celle de l'Éducation Nationale.

### *2-2-2-2- l'histoire de l'Éducation Nationale*

Nous avons vu dans la partie précédente que les individus « anormaux » sont canalisés, dès le moyen âge, vers des structures éducatrices comme les centres de travail... mais aussi dirigés vers des hôpitaux psychiatriques. Pour éviter toutes ces sortes de déviations qui ne seraient pas d'ordre organique, l'école intervient dès le plus jeune âge. Aujourd'hui, cette peur de l'anormalité persiste toujours dans le développement du système scolaire.

En premier lieu sous l'emprise de l'église, l'école devient de plus en plus affaire de société, et de « république ». Philippe De La Salle, en 1678, se consacre à la scolarisation gratuite des pauvres. Il annonce l'éducation comme un objet stratégique de prévention, en montrant que des pauvres non éduqués peuvent représenter un danger pour la société. Les frères Ignorantins (un ordre religieux renonçant à la prêtrise pour se consacrer à l'éducation) introduisent une nouvelle pédagogie par un mode simultané d'apprentissage. Cela permet de créer des classes de niveaux, mais aussi d'instaurer une norme éducative aux enfants en les gardant le plus possible sous le regard du maître.

Au cours du XVIII<sup>ème</sup> siècle, le siècle des Lumières, les révolutionnaires veulent rétablir l'édifice social et accordent une attention particulière à l'enseignement du premier degré. Condorcet présente son plan à l'assemblée législative en avril 1792. L'école publique qu'il imagine sera laïque et gratuite, et les sexes égaux devant l'instruction.

En 1792, Rousseau publie « *Emile ou de l'éducation* ». L'Emile aborde la question sous l'angle pédagogique en proposant un idéal d'éducation qui forme un être à la fois sociable et non dénaturé. La société à laquelle Emile est préparé est celle du Contrat social.

Le traité est composé de cinq livres retraçant les étapes chronologiques de ce programme éducatif. Cet idéal pédagogique offre une vision novatrice de l'enfance: « Ceci constitue une coupure dans la façon de concevoir l'enfant et l'éducation : « Le mal ne se trouve pas dans l'enfant, il lui vient de l'extérieur, l'enfant n'est pas un adulte en miniature, il possède son développement propre. » Il explique qu'il faut traiter l'enfant différemment selon son âge. Après Rousseau on ne peut plus penser « l'enfant » comme avant.

Au XIX<sup>ème</sup> siècle, dans la France des notables, l'école du peuple se développe sous pression de la demande sociale désormais irréversible. Il faut attendre Guizot et sa loi en 1833, pour que l'école soit reconnue d'utilité publique. L'état intervient dans l'organisation de l'enseignement élémentaire. En vingt ans le nombre d'écoles a doublé.

Vient alors la naissance de l'école républicaine de Jules Ferry : « *Je me suis fait un serment : entre toutes les nécessités du temps présent, entre tous les problèmes, j'en choisirai un auquel je consacrerai tout ce que j'ai d'intelligence, tout ce que j'ai d'âme, de cœur, de puissance physique et morale, c'est le problème de l'éducation du peuple. Avec l'inégalité d'éducation, je vous défie d'avoir jamais l'égalité des droits, non l'égalité théorique, mais l'égalité réelle* ». En 1879, Jules Ferry devient ministre de l'instruction publique, et décide la reconstruction du système éducatif en le laïcisant. En juin 1881, il fait voter une loi qui institue la gratuité de l'enseignement primaire. Le 28 mars 1882, une autre loi de Jules Ferry organise un enseignement public et obligatoire pour les filles et les garçons de 6 à 13 ans. L'école pour tous est en marche, elle représente la liberté et l'égalité.

Si le XIX<sup>ème</sup> siècle fut le siècle de l'école élémentaire pour tous, le XX<sup>ème</sup> sera celui du collège, voire du lycée pour tous. Après une lente maturation, cette évolution s'est accélérée

après les années soixante. L'idée de départ de recruter des élites sur une base élargie a laissé place à l'ambition de rendre, par l'école, la société plus égalitaire.

**Si l'école se sépare de la notion de charité, elle s'attache cependant à la notion de normalité. Elle en fait même son cheval de bataille en transmettant les valeurs de la République. Mais elle rencontre un échec dans son rôle d'intégration d'enfants ne pouvant pas correspondre à la norme sociale, cet échec étant inavouable par l'importance même de son rôle dans l'instauration de la république.**

En France d'après Guy Berger<sup>16</sup>, **l'école** est un enjeu politique depuis la révolution. *« C'est le lieu de la légitimation sociale »*. Si on n'est pas *« sanctifié par l'école, on ne sera jamais reconnu »* cela est dû à la création de l'école comme naissance d'un peuple libre. Elle trouve donc son origine au début du 19<sup>ème</sup> siècle avec la séparation de l'Église et de l'État. **L'école va alors interdire au nom de la laïcité tout ce qui n'est pas elle. Elle se veut dès lors pour tous, et donc efface tout ce qui s'écarte de sa norme.** Ainsi, avec cette volonté de nier la différence, au travers de la loi de 1975, l'école (autrement dit la société), **se doit d'intégrer le handicap en son sein (loi de 2002-2 et loi de 2005)** **Mais l'école crée aussi l'exclusion.** Il y a encore quelques années, ne pas avoir suivi des études n'empêchait pas l'individu de travailler et de trouver sa place sociale. Ce n'était pas considéré comme un échec. **Aujourd'hui, ne pas réussir à l'école est vécu comme un échec qui se transforme en stigmatisation sociale.** On devient un exclu de la société toute entière, et cela, même pour les enfants handicapés qui vivent à travers leur intégration cette conception du monde social français.

*« La reconnaissance conduit à atténuer, voire à suspendre les contradictions du mérite et de l'égalité en protégeant les individus de la dévalorisation de soi et de la culpabilité qui deviennent les formes essentielles du contrôle social. »* Dubet(2002)

Avec cette règle de la culture et de l'éducation pour tous, vecteur d'intégration, l'Éducation Nationale nie le handicap, ce qui augmente le sentiment d'échec de l'enseignant. Pour elle l'enfant en ITEP n'est pas handicapé (même provisoirement). La loi 2005 sur le handicap n'a pas retenu la formule "personnes en situation de handicap", instaurée dans l'Éducation Nationale par divers textes réglementaires, à commencer par

---

<sup>16</sup> **Guy BERGER**, professeur à l'université 8 Paris, Enfance et psy n° 16



l'appellation officielle du CAPA-SH. Elle parle, et le choix a été très discuté, c'est donc un vrai choix politique, de "personnes handicapées".

Les textes Éducation Nationale ne sont donc pas en conformité avec cette loi, surtout quant elle se refuse à abandonner toute référence à la notion de "situation de handicap".

Ce refus peut partir « d'un bon sentiment », mais il est plus facile pour un enseignant d'essayer de travailler avec un jeune handicapé pour l'amener vers la « normalisation » que de partir d'un enfant sans handicap, avec seulement son échec scolaire mis en exergue (qui repose donc uniquement sur la relation et l'environnement et non au psychisme de l'élève)

*« (...) On objectera que le terme de « situation de handicap » peut prêter à confusion, car il pourrait laisser croire à une extension sans limite vers toutes les situations de difficultés. Je réponds à cette objection par le vocabulaire même. Depuis des décennies, le « handicap » vise certaines personnes subissant des désavantages liés à des caractéristiques biophysiques particulières. La « situation de handicap » ne peut désigner que la liaison entre une déficience et des barrières, entre une personne atteinte dans son corps ou dans son esprit et un environnement. Défaire cette relation, c'est nier la situation propre du handicap. Une désignation et une loi ne doivent pas gommer une autre désignation et faire fi de la législation antérieure. La tradition sémantique et réglementaire a donné un sens précis aux termes « handicap » et « personnes handicapées ». C'est dans le prolongement de ce sens qu'il convient de comprendre « situation de handicap ». Les difficultés spécifiquement sociales (relevant de ce qu'on nomme la délinquance, l'abandon parental, la pauvreté, etc.) ne peuvent entrer dans la « situation de handicap » puisque celle-ci repose toujours sur un lien entre des aspects organiques et/ou fonctionnels, des aspects relevant au sens large de la santé physique, intellectuelle ou psychique, et des aspects émanant d'un contexte. Cela étant, si la puissance publique refusait de retenir l'expression « situation de handicap », il ne servirait à rien de polémiquer à l'infini, l'essentiel étant que soit prise en compte, complètement et jusqu'au bout, l'interaction des différents facteurs ». Striker<sup>17</sup>(2003),*

---

<sup>17</sup> **H.-J. Striker** « Les enjeux d'une approche situationnelle du handicap », in Éducation permanente n° 156, 2003-3, pp. 120-121.

Vassilieff<sup>18</sup> nous dit à ce propos que bien souvent l'échec de l'intégration entraîne pour l'instituteur un sentiment d'échec professionnel et que cela peut même conduire par la suite à une dévalorisation de soi en faisant de ces échecs professionnels des échecs personnels. Les attentes de l'Education Nationale étant inadaptées à la réalité du terrain.

- « *Il y a une méconnaissance des autres structures. L'Education Nationale ne se connaît pas, ses membres ne savent pas comment ils fonctionnent dans leur propre maison, de pièce en pièce.* » Enseignante CLIS.

Libratti<sup>19</sup>(2001) - « *les enseignants se vivent comme obligés de réparer les erreurs d'une société qui ne les gratifie plus d'une considération. Ils se sentent impuissant à endiguer l'échec scolaire, quand ils n'ont pas le sentiment d'en être les instruments. Les enfants, qu'ils soient en souffrance ou non à l'école, posent la question même du sens de la pratique enseignante, question qui renvoie à tout pédagogue la nécessité d'un positionnement éthique, voire politique* ». Ce qui n'est pas facile si l'on n'adhère pas à cette grosse institution qui favorise la perception de l'élève comme objet de transvasement des connaissances validé par des résultats ou des comportements, plutôt que de s'intéresser à la dynamique de l'enfant... L'enseignant se doit d'appartenir à cette institution, mais en même temps n'est pas reconnu dans les difficultés de son travail.

Considérer l'enfant comme élève c'est aller vers un objectif, celui de performance alors que ne considérer que l'enfant, c'est être sur un état de nature, sans autre objectif que la reconnaissance, ou la prise en compte de cet état, c'est-à-dire rendre l'enfant « sujet ».

Une directrice d'école interrogée par Le Run<sup>20</sup> s'exprime ainsi : « Les enseignants parlent d'élèves, les soignant d'enfants. Cette différence de culture oblige à se remettre en cause. »

Pour les instituteurs, nous avons vu qu'une partie de leur mal être est issue de la différence entre les attentes de l'Éducation Nationale dans la normalisation des enfants handicapés et la réalité du terrain.. Mais si l'échec scolaire est inévitable pour certains enfants au vu de leur handicap, souvent l'instituteur le vit comme un échec personnel.

---

<sup>18</sup> **C. Vassilieff**- pédagogue, maître de conférence

<sup>19</sup> **M. Libratti**- connexions n° 75 *Clinique de la formation des enseignants : pratiques et logiques institutionnelles* - ERES 2001

<sup>20</sup> **JL. Le Run** Pédiopsychiatre à Paris- enfances PSY 36

- « *la culpabilité, l'angoisse, les désillusions parfois et la fatigue plus souvent sont le prix à payer de cet engagement subjectif (du pédagogue)* » Dubet (2002) p129

Aux questions comment étiez vous avant une journée d'enseignement? Et après?

Les premiers mots sont pour

- Enseignant 8 : *appréhension; envie* - et après: *vidée, besoin d'écrire sa journée*
- Enseignant 9 : *appréhension, espoir, envie* - et après: *fatigue, colère, démotivation, abattement*
- Enseignant 10 : *anxieuse* - et après: *vidée, satisfaite*

Nous parlions dans la première partie de représentation réelle et virtuelle. Le fait pour un enseignant de ne pas réussir à apprendre à lire ou écrire à des adolescents crée aussi un écart qui discrédite son professionnalisme et atteint son identité sociale virtuelle. Son identité sociale réelle est celle d'un enseignant qui à un rôle précis dans notre société : amener les jeunes à un savoir lui permettant une autonomie et une liberté de penser et d'agir dans notre société. Cela s'inscrit même dans l'histoire du monde enseignant. Il est garant de la liberté individuelle de ces élèves lorsqu'ils seront adultes. Aussi son échec crée un écart entre son identité sociale virtuelle et réelle qui mettent à mal l'enseignant.

- « *je me suis trouvé dans l'obligation d'accepter le poste, on m'a fait comprendre que je n'avais plus le choix* » Enseignant 3

« *Le trouble introduit une confusion des sentiments et des repères de la réalité subjective* » Rouzel (2000)

- « *Est ce que je dois faire de la grammaire ou juste apprendre à accorder un verbe avec un sujet? je sais que ce que je fais n'est pas bien, mais comment faire autrement? ...« j'ai le sentiment de ne rien apporter, de plus, comme je ne sais pas mieux faire, et bien, j'ai le sentiment d'être nulle et de continuer à l'être* » Enseignant 2

Nous avons vu dans l'historique de l'institution de l'enfance inadaptée qu'elle s'est fondée en opposition et en contre modèle par rapport à l'Éducation Nationale. Les systèmes de formation, les références théoriques, les méthodes de travail, les modèles identificatoires, les idéaux,...se sont forgés hors de l'Éducation Nationale. L'Éducation Spécialisée a puisé ses sources dans le militantisme social et politique, dans les sciences sociales et humaines. « *La profession d'éducateur spécialisé s'est constituée en marge des modèles traditionnels et dominants de l'éducation ordinaire* » nous dit Pinel, en s'appuyant sur les modèles de Montessori, Summerhill, ...

Plus que de différences, il s'agit d'une opposition fondatrice, l'Éducation Spécialisée étant chargée de traiter sur le plan imaginaire les échecs, les ratés et les exclus de l'Éducation Nationale.

Autrement dit, l'instituteur se retrouve inconsciemment en opposition face à son identité historique. . On lui demande de travailler sur un enfant et non un élève, dans une institution dont les fondements se sont inscrits à l'encontre de l'institution mère qui l'a formé.

Connaître son identité, c'est découvrir ses limites, mais c'est aussi se reconnaître et donc être reconnu. Chacun possède un passé, une histoire, et a donc un sentiment d'appartenance. Connaître son identité professionnelle est donc indispensable pour pouvoir s'affirmer, se reconnaître et être reconnu.

Or il est difficile ici de savoir où se trouve cette identité professionnelle : être isolé de son institution mère, être immergé dans une institution opposée, être en situation d'échec... d'où un sentiment de mal être.

Ce mal être s'exprime à deux niveaux qui ne peuvent pas être dissociés, celui de l'individuel, et celui du groupal (entendons par là, le groupe classe, enseignant-élèves). Ils sont intrinsèquement liés, chacun ayant des répercussions sur l'autre.

« *Une inspectrice dit que la réussite est à la fois un épanouissement personnel et un optimum de performances* » Dubet(2002) p98

### 2-2-2-3 où se positionner dans l'entre-deux institutionnel (trahison ?, abandon ?)

*« le travail des instituteurs est perçu comme une activité de construction du métier engageant de plus en plus fortement la personne devant résoudre un certain nombre de problèmes et d'épreuves. Cette activité est d'autant plus difficile que l'avenir de ces jeunes n'est pas très florissant sur le plan scolaire et de la réussite sociale. Ils découvrent là la dissonance entre un métier de valeur reposant sur l'égalité des chances par l'école et sont confrontés à l'échec de l'école, aux leurre. Il n'y a pas d'école de l'égalité des chances » Dubet(2004) p114*

93% des enseignants du second degré pensent que leur profession est plutôt dévaluée dans la société actuelle, et 92% des enseignants en ZEP).

- *« Que vous a apporté cette expérience en ITEP ? moi*
- *« peu de pouvoir d'achat. En gros, on est toujours aussi mal payé » Enseignant 16*

Ce n'est pas seulement cette notion de dévalorisation qu'évoque les enseignants en ITEP interviewés, mais plutôt celui de non reconnaissance de la difficulté de leur travail se traduisant par l'absence d'aide et de soutien de la part de l'Éducation Nationale:

- *« l'Éducation Nationale nous laisse livrés à nous même. Il ne faut pas tomber dans le découragement sinon les jeunes le sentent et ils s'ennuient, et là plus rien ne va. » Enseignant 13*
- *« L'année précédente, lorsque je suis rentrée en poste, je me suis retrouvée seule, sans savoir à qui demander de l'aide. Il y a eu une intervention du conseiller pédagogique, mais au troisième trimestre seulement, c'était trop tard. » Enseignant 1*
- *« Il y a bien un conseiller pédagogique, mais moi cela me déprime car il donne beaucoup d'information sur ce qu'il faut faire, et ce n'est pas réalisable pour moi, cela me semble trop loin de la réalité. » Enseignant 2*

Talbot (2006) dans un article sur les représentations des difficultés des enseignants, met en avant ceci :

Il y a une évolution dans les représentations des difficultés des enseignants. Avant les années soixante, ils étaient essentiellement persuadés que les difficultés dites alors « échecs » étaient intrinsèquement liées à l'élève. Il y avait un manque de motivation, « paresse », ou une déficience de l'élève lui interdisant d'aller plus loin dans les apprentissages. L'enseignant ne se remet pas en cause.

*« L'élève en difficultés était souvent stigmatisé. Le « cancre » était alors décrit comme un enfant paresseux manifestant peu de volonté au travail, se désintéressant du monde scolaire. » Talbot (2006)*

Mais aujourd'hui avec les nombreux travaux effectués par la sociologie de l'éducation, on interroge plus l'environnement de l'élève que lui-même, notamment avec la théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Baudelot et Establet, 1972). Cette théorie explique les réussites ou les difficultés dans les apprentissages par le capital scolaire familial possédé. La sociologie de l'éducation s'attache dès lors à montrer les effets du contexte familial. Chrysochou, Picard et Pronine(2001) montrent que les explications des enseignants face à une même situation d'échec dépendent de leurs attentes, elles-mêmes liées aux appartenances catégorielles des élèves (profession et origine culturelle des parents).

Suite à ces travaux, les enseignants ont parfois été amenés à mobiliser des représentations et des attitudes de fatalisme, voire de démission. Plus tard, avec notamment l'essor des sciences de l'éducation en France (à partir de 1967), un certain nombre d'études montreront que les taux de réussite des élèves ne s'expliquent pas uniquement par leur origine sociale. On sait aujourd'hui qu'il existe un effet-maître (Durut-Bellat<sup>21</sup>) : leur progression (de l'ordre de 15 à 20 %) est liée aussi à leur classe et à l'enseignant avec lequel ils apprennent, « l'effet maître ».

On a aussi émis l'hypothèse qu'il s'agit d'un problème de personnalité de l'enseignant ou des méthodes qu'il utilise, ce qui a créé une responsabilisation importante chez l'enseignant et une remise en cause sévère de sa personne en cas d'échec. C'est seulement vers les années 1980 que la sociologie reconnaît ne pas pouvoir définir une méthode ou un

---

<sup>21</sup> **Marie Duru-Bellat**, sociologue et professeur de sciences de l'éducation à l'université de Bourgogne, auteur de nombreux ouvrages sur l'école.

enseignement type. Il n'en reste pas moins que certains « *considèrent que l'école au sens large et qu'eux-mêmes tout particulièrement peuvent jouer un rôle positif dans la lutte contre les difficultés scolaires, ils ne se focalisent pas uniquement sur les causes exogènes à l'école. Ils déploient, au moins dans leur discours, une motivation et une énergie toute particulière.* »  
Talbot (2006)

### *3 - Quels mécanismes de défenses inconscients ou induits cela met en œuvre dans notre approche à l'autre ?*

*«Pour comprendre la différence, ce n'est pas le différent qu'il convient de regarder mais bien l'ordinaire »  
Goffman (1975) p 150*

#### **3-1 Du poids socio-institutionnel à la naissance d'un mal être :**

*« Pour enseigner il faut d'abord se défaire de l'image que l'on avait de soi et des élèves. » F Dubet (2002)) p 149*

Nous parlons de:

- 1) l'image de l'Education Nationale, et le poids qu'elle fait peser sur ces enseignants.
- 2) l'image qu'il a de l'élève
- 3) l'image que l'élève a de lui.

*Dubet ajoute ensuite « Quelque-fois cette conversion ne se fait pas et les jeunes professeurs s'enfoncent dans l'amertume et le ressentiment puisque l'école ne leur donne pas ce à quoi ils avaient rêvés. Mais que la conversion se déroule bien ou mal, elle s'impose de toute façon comme une épreuve, et une épreuve que l'on vivra souvent loin de chez soi et de ses amis, si les hasards des nominations n'ont pas été favorables »*



Exemple de l'enseignante 2 qui arrive sur Toulouse, seule, sans connaître personne, son ami vient de la quitter, elle ne sait pas ce qu'est un ITEP...

Ce mal être se traduit par une souffrance psychique. La souffrance psychique est associée à une problématique d'action, ou de panne d'action. Ces pannes d'actions s'interprètent, par exemple, par un refus de voir une situation telle quelle est.

« *La peur* », « *la déprime* », « *la colère*, » sont des mots qu'elle met sur sa situation.

A cela s'ajoute le sentiment d'abandon de l'institution mère :

- Enseignant 2 « *je ne suis pas formée pour enseigner à cette tranche d'âge...* »
- Enseignant 3 « *je suis venu à reculons, car j' étais formé pour des enfants de 3 à 11 ans, pas des adolescents de 14-20 ans* »

A la question avez-vous été formé à l'IUFM pour ce public, 100% des réponses sont « non »

– « *A l'IUFM, nous avons eu seulement quatre heures sur les Adaptations et Intégrations Scolaires. Et tout était négatif* ». Enseignant 2.

Les enseignants, nous l'avons vu précédemment, sont porteurs des valeurs de la société sur l'école comme lieu d'intégration sociale et professionnelle.

« *Si 58% se disent préoccupés par l'échec persistant de certains élèves, ils ne croient pas tout à fait à la possibilité pour l'Ecole de les faire accéder à la réussite : 41% seulement déclarent que l'Ecole est le meilleur moyen de l'ascension sociale, et deux tiers pensent que la réussite de tous à l'Ecole n'est pas un objectif qui peut être atteint dans l'état de l'Ecole aujourd'hui.* » Dubet(2002)

Les enseignants sont donc dans cette ambivalence entre ce que la société attend d'eux et ce qu'ils peuvent faire concrètement. Ils ont parfaitement conscience d'une réalité sur le terrain ne permettant pas de répondre à la commande sociale. Il est difficile de croiser ces deux champs que représentent la réalité sociale et ces normes préétablies, avec la réalité psychique

- « Les enfants ne pourront pas rattraper leur retard car l'équipe enseignante n'est pas assez stable (équipe renouvelé à 80% tous les ans). Les enseignants ne sont pas formés et n'ont pas envie d'être là » Enseignant 9

Il faut aussi savoir qu'être responsable ne signifie pas être coupable comme le souligne Ausloos, bien souvent on associe responsabilité au sentiment de culpabilité, ce qui crée ensuite un sentiment d'échec, mais aussi d'inculpation. Dès lors l'individu reste sur ses gardes quant à ce qu'il faut dire ou ne pas dire, quitte à être accusé de faire de la résistance. Il vaut mieux parler de responsabilité au sens de développer sa capacité à répondre de ses actes, plutôt que tenter de corriger des erreurs dont les causes sont multiples.

Selon le même auteur, « Passer de responsable à coupable est tellement entré dans les mœurs qu'on ne réalise même plus combien un tel saut est illégitime : les phénomènes interactionnels sont toujours pluri-déterminés, les inculpés se sentent jugés d'avance.

Inscrit dans le temps, l'évitement des conflits au départ conscientisé devient inconscient. Chacun se retire dans son groupe d'appartenance, il n'y a plus de remise en question possible ; de là naissent des dysfonctionnements, et parfois le jeune devient l'enjeu de conflits personnels « avec moi, il ne se conduit pas comme cela ». La résistance au changement est une réponse à un fantasme non dit qui circule au niveau inconscient dans l'équipe. Anzieu parle de fantasme de « casse ».

« Les stratégies éducatives les plus fines, les plus élaborées pour présenter le savoir ne pourront pas grand chose devant cette surcharge de la représentation. LA PEUR D'APPRENDRE NE DOIT PAS ALIMENTER LA PEUR D'ENSEIGNER . Je n'hésite plus à dire que nous ne ferons que retarder la mise en place des vraies solutions, que nous ne ferons que culpabiliser les enseignants qui travaillent avec ces enfants si nous nous contentons de ces injonctions simplistes consistant à les encourager à grossir un système qui a fait les preuves de son inaptitude. » Boimare (2004) P35

## 3-2 Vivre l'échec

Nous avons évoqué précédemment le poids que fait peser l'institution Éducation Nationale sur le sujet.

Nous allons faire apparaître maintenant combien la peur de ne pas réussir peut influencer l'enseignant en lui communiquant la peur de l'enseignement en ITEP.

- « *En apprenant que je venais en ITEP, j'ai pleuré pendant une semaine* » Enseignant 2

*« On découvre qu'il n'est pas nécessairement utile d'être savant et qu'une grande partie du temps est consacrée à la discipline, à la répétition infinie de consignes et que le métier dont on pouvait rêver doit être conquis et dégagé d'une gangue d'activités annexes, pesantes et considérées comme du sale boulot »* Dubet (2002) p148 :

Pourquoi est-ce si difficile pour nous de voir le positif en eux ? Parce qu'ils nous mettent en échec.

- « *Les enfants qui dysfonctionnent ont l'art de pousser à bout les adultes les plus bienveillants [...] on se trouve pris dans une profonde modification de la posture d'enseignant ? il faudra assumer sa fonction éducative et à se titre engager sa personne et non plus son savoir. Or celui qui engage sa personne...est porteur également d'imperfections et de contradictions, comme tout être humain.* » Hurtig-Delattre (2004)p 41

- « *Il faut se renseigner sur le poste, en effet cela peut détruire complètement sa vocation d'enseigner si l'on est pas préparé* » ... » Enseignant 9

Nous avons vu que nous agissons d'après des représentations. Nous savons qu'un enfant dyslexique conçoit les lettres...autrement ; un enfant trisomique 21, on se dit qu'il est vraiment différent de nous, on essaye de s'adapter... ; mais un enfant à troubles du comportement, on ne conçoit pas bien souvent ses troubles, son impossibilité à mettre du sens sur ce qu'il lit, on veut régler ses troubles en instaurant du cadre, des punitions, des sanctions qui bien souvent conduisent au durcissement du comportement.

Tout échec, de quelque type qu'il soit, constitue par définition une atteinte de « l'image de soi ». Nous créons, alors, un comportement de résistance à tout changement. Il se manifeste

de différentes façons. Cela se traduit par des atteintes dans le domaine narcissique des individus. Elles se révèlent par des comportements désignés sous le terme de mécanismes défensifs induits.

Les comportements que l'on reproche aux jeunes sont (de façon très atténuée) aussi ceux ressentis par certains enseignants et induisent les mêmes attitudes.

- « *J'ai parfois des réactions violentes voire blessante dans les mots en réaction à la violence vue entre les élèves et entre les élèves et les adultes.* » Enseignant 9

Parmi ces mécanismes de défenses, nous trouvons

- **La régression , le refoulement ...**

- « *Je ne sais pas combien de temps je vais tenir...peut être que je ne serai plus là après Noël, d'autres avant moi n'ont pas tenu et se sont mis en arrêt.* » Enseignante 2

- **Le déplacement, la dénégation, la culpabilité :**

Comme exemple, un enseignant disait en milieu d'année dernière que c'est surtout la motivation et l'implication du professeur qui définit une bonne relation avec l'élève.

Si on sait tenir et rappeler le cadre, si on sait écouter le jeune, tout va bien. Cet enseignant pense donc que tout vient de lui dans l'élaboration de la relation. Or cette année, il a été agressé physiquement. Cet enseignant a très mal vécu cette situation. Il se remet en cause, voit cela comme son échec.

« *Pour le maître, tenir sa classe est une activité essentielle de construction des élèves, de socialisation et de civilisation* » Dubet (2002) p105

- **La projection sur autrui, la colère :**

- « *Je ne me laisse pas démonter par les petits tracas de la vie quotidienne, par contre des fois si je suis un peu fatiguée, j'enverrais bien tout balader* » Enseignante 10

- **L'inhibition, l'isolation, le dénis, , etc....**

Dans l'ITEP servant de référence de base à mon étude, une jeune enseignante en Mathématique se met très rapidement en arrêt maladie qu'elle renouvelle épisodiquement. Elle semble ainsi vouloir se préserver de cette situation de mal être qu'elle éprouve. Cependant, elle met à mal le reste de l'équipe car elle est non remplacée. Les autres enseignants doivent gérer son absence auprès des jeunes. Les retours sont donc encore plus

durs pour elle car elle vit également l'épuisement de ses collègues. J'ai pu entendre une situation identique dans un autre ITEP avec une autre enseignante.

On se rend compte que cette perte narcissique professionnelle renvoie la plupart des personnes sur un plan personnel.

Inconsciemment, l'enseignant se suppose détenteur d'un savoir-faire en matière de connaissance et de sa transmission. Or l'enseignant en ITEP se doit avant tout de gérer les relations aux autres avec un public qui justement est en souffrance face à cette rencontre et par conséquence sa relation à soi.

Cette situation est tout à fait emblématique de ce que représente un travail sous transfert.

Nous avons vu que les jeunes viennent chercher en nous ce qui peut rejouer chez eux l'ordre de la construction, dé-construction. Cela leur permet d'éviter la dépression. Ils recherchent une identité d'emprunt et en même temps s'en défendent: ils nous mettent à mal pour pouvoir exister et pouvoir être autoriser à construire ses propres réponses.

- « *Il ne faut pas répondre par le silence au silence angoissé du sujet (adolescent) et il faut constamment remplir une relation qui lui est nécessaire et devient quelquefois la seule relation réelle de sa vie.* » Mâle (1964)

Ce qu'il en fera lui appartient. Il s'agit donc de permettre à un sujet d'assumer sa propre responsabilité là où il a tendance à la projeter sur l'autre et sur l'institution en particulier, plutôt que d'essayer de lui faire adopter des normes sociales qu'il rejette,

L'enseignant averti sur cette notion de transfert, contre transfert (développée par Freud, maniement du transfert) peut aider les jeunes à se réinvestir, mais pour cela il faut qu'il soit en capacité de ce décentrer de la situation, qu'il puisse ne pas reproduire la situation conflictuelle créé par le jeune.

En analyse transactionnelle, créée par Berne, on pourrait parler d'état de la personne. Selon lui, chaque état en appelle un autre en résonance chez la personne en face. Ainsi un état dit parent crée en réaction un état enfant.

Ces états peuvent être positifs ou négatifs, amenant la même position en retour.

Le jeune peut s'inscrire par exemple dans « un état d'enfant rebelle », commandant à l'enseignant une réaction logique en « état parent normatif négatif ». Si ce dernier arrive à se décentrer de la situation, il peut alors répondre par un autre état, enrayant ainsi la situation conflictuelle.

Il faut arriver à croiser les réponses pour éviter ce genre de situation. Autre exemple, face à une personne dévalorisée en « état enfant soumis » (la personne ne se sent pas à la hauteur, se dévalorise elle-même, il se crée alors une sorte d'apathie chez elle), l'enseignant en prenant appui sur cette théorie, devrait être à même de ne pas répondre par l'état induit par celui de l'émetteur, sinon on continue à entretenir ce genre de réaction impropre à la communication.

Mais cette méthode en « Analyse Transactionnelle » n'est pas la seule, elle permet simplement de mieux comprendre les interactions de la communication, et de se défaire des réponses impulsives et induites par le comportement du jeune ou du contexte.

Dans tous les cas, il est normal que parfois la tâche soit oubliée au profit de la sauvegarde de sa personne. Lorsque le jeune arrive à nous toucher dans notre être, il n'y a plus d'abstraction possible. Seul le canal préférentiel et subjectif est ouvert.

- « *Il m'a poussé tellement à bout que j'ai du sortir pour pleurer* » Enseignant 1
- « *Il faut cependant selon moi ne pas être fragile psychologiquement car c'est un travail qui met à rude épreuve et qui peut faire ressortir nos faiblesses voire détruire si l'on ne sait pas se protéger* » Enseignant 6
- « *je finis cette année et quitte l'enseignement* » Enseignant 4

Parfois, on se retire tellement d'une situation que l'on ne la traite plus comme une relation, mais comme un fait divers derrière lequel on se retranche :

- « *vous ne savez pas ce qui m'est arrivée aujourd'hui ? pour une fois je suis venu en chemise blanche, et bien pendant la classe, x, s'est jeté sur moi et m'a mordu la poitrine, il voulait m'arracher le cœur* ». Il avait mangé du chocolat ce matin et a tâché ma chemise blanche ». Enseignant 3

Ici la situation a dépassé le professionnel pour atteindre l'individu. Le vécu est tel que l'enseignant ne peut pas prendre la distance nécessaire pour la traiter pour ce qu'elle est, il la fait passer pour un fait divers plutôt comique, nous retrouvons la notion de déni évoqué plus haut.

Pourquoi ne pourrions pas interpréter dans l'extrême la situation par la notion de vouloir manger le père? Qu'a voulu exprimer le jeune par cet acte? c'est une situation à travailler en équipe pluridisciplinaire pour permettre à l'enseignant de se décentrer de la situation, de la comprendre et prendre en considération sa signification dans la relation.

*« La relation avec de tels jeunes n'est pas sans dommages psychologiques pour ceux qui s'en occupent et nécessite d'être constamment analysé, pour être à la fois distanciée et engagée. » Defrance (2006)*

- *« On rencontre des situations qui peuvent toucher la personne et non l'enseignant que nous sommes. Et pour ces raisons il me semble plus simple d'avoir une expérience de la classe car le soir on a besoin de faire autre chose. » Enseignant 8*

## *4- Pourtant 35% reconduisent leurs vœux auprès de cette population : Pourquoi?*

Sur l'ensemble des questionnaires, presque tous les enseignants ont vu leurs relations avec les jeunes évoluer positivement.

Dans le cadre de mon étude, j'explique cette évolution par le fait que certains enseignants ont pu dépasser leurs représentations en étant confrontés à la réalité du terrain.

Les enseignants expriment cette évolution concrètement au travers des éléments suivant :

- Une meilleure connaissance des élèves :

- « *Les jeunes me connaissent mieux et moi aussi, et puis je n'ai pas été absente et les jeunes apprécient quand on tient le coup, ils se sentent alors soutenus et accompagnés* »

Enseignant 2

- Une meilleure connaissance du travail en établissement

- « *Que diriez vous à un jeune enseignant qui va faire ces vœux ?* »

- « *S'il a un poste en ITEP, ce n'est pas pire qu'en ZEP, là au moins on a des classes très allégées et surtout un encadrement éducatif et thérapeutique pas négligeable pour le suivi des élèves* » Enseignant5

- Beaucoup de patience :

- « *Il faut du temps à ces jeunes avant qu'ils puissent faire confiance à l'adulte et qu'ils se mettent en position d'apprendre ce qu'ils ne savent pas.* » Enseignant 15

- Une évolution de son approche pédagogique et de sa vision de l'enseignement en ITEP :

- « *On passe beaucoup de temps à travailler la confiance en soi et le statut de l'erreur, alors j'espère que l'on ne retire pas trop de temps d'apprentissages.* » Enseignante 8



- *« Mes stratégies pédagogiques sont en constantes évolutions, et ce qui est vrai un jour ne marchera pas le lendemain. Il faut en permanence être attentif aux comportements des élèves et faire régulièrement le point sur leur place dans la classe. » Enseignant 5*

Tous ces éléments de réponses sont pour la plupart étroitement liés.

Ainsi les représentations évoluent, et par conséquent les comportements des acteurs changent.

Bien sur les relations restent souvent difficiles mais je pense que les enseignants qui ont su dépasser leur représentation négative, et qui, comme l'ont dit certains d'entre eux, ont le mental et les apports théoriques à ce moment là pour résister, manifestent le désir de continuer à s'investir dans l'enseignement en ITEP, ou du moins vivent leur expérience positivement.

- *« Mes élèves ont manifesté le souhait de me revoir l'année prochaine. En plus c'est un grand plaisir pour moi de prendre en charge les élèves qui sont réellement dans le besoin et qui refusent cette réalité. C'est une sorte de défi pour moi de les reconstruire et les faire progresser. » Enseignant 13*

- *« cette année a été riche en émotions et adrénaline !! beaucoup d'amitié et un savoir faire partagé » enseignant 4*

- *« Au cours de l'année, j'ai trouvé que ces élèves étaient intéressants et j'avais envie d'aller plus loin et de comprendre plus de choses » Enseignant 6*

- *« Cette expérience est très positive car elle permet de trouver en permanence des astuces et des solutions pour croire en la possibilités des élèves d'apprendre...et surtout on profite d'une certaine liberté d'enseignement. » ... « J'ai envie de continuer à m'investir et continuer à travailler avec cette population en difficultés d'apprentissage. » Enseignant 7*

- *« on se retrouve avec des classes passionnantes mais extrêmes » Enseignant 8*

Tous les enseignants qui en sont à leur deuxième année dans le même institut voient leur travail facilité. Comme nous l'avons vu dans la partie de présentation des élèves, ces derniers se positionnent par rapport à leurs pairs en arrivant dans l'institution. Si l'enseignant est déjà reconnu, les nouveaux arrivant auront déjà moins d'à priori. Quant aux anciens, ils

pourront affiner leur relation de confiance en l'adulte, celui-ci ne les a pas lâché comme les précédents.

Nous retrouvons ici les notions de vie de groupe avec celle de cadre et « d' animateurs » décrite par D.Anzieu.

## *Conclusion du chapitre 2:*

Les jeunes outre leurs difficultés ont une représentation de l'école et d'eux mêmes à travers celle-ci qui amplifie leurs troubles du comportements.

Les enseignants ont leur propre représentation de ces jeunes issues à la fois de leur institution mère (l'Education Nationale) et de leur entourage. Cette représentation fausse leur relation à l'élève.

Le temps passé à accorder ces représentations à la situation réelle peut amplifier les relations conflictuelles élèves-enseignant, enfermer certains dans des schémas réactionnels qui ne sont propices ni aux apprentissages pour les jeunes, ni à l'enseignement pour les enseignants ceux-ci ayant peur, se démobilisant, attendant la fin...

Pourtant certains enseignants restent plusieurs années, certains jeunes dépassent leur barrière pour débiter les apprentissages...Que s'est-il passé ?

Nous voyons que pour la plupart il s'agit d'une modification de leur représentation et il en est de même pour les élèves.

Les situations éprouvantes toujours existantes sont moindres, le travail effectué entre partenaires joue son rôle de régulateur. Quant aux nouveaux arrivants, ils doivent, nous l'avons vu, être intégrés par leurs pairs et si ces derniers acceptent « le prof », ils sont moins dans le blocage de la relation.

Nous savons maintenant que :

- notre peur trouve pour une grande partie ses origines dans une fausse représentation de l'élève en ITEP.
- les troubles du comportement subis et les échecs sont amplifiés par de fausses croyances comme : « *je suis nul* » ou « *c'est sa faute s'il ne veut pas apprendre* ».
- Ces jeunes ont encore plus peur que nous et leurs attaques sont dirigées non vers l'enseignant, mais vers l'Institution Ecole.

De ses connaissances, nous pouvons envisager le travail autrement. Il n'en est pas plus facile pour autant, mais nous l'avons édulcoré de fausses raisons.

Lorsqu'un enseignant se défait d'une partie de ces fausses représentations la relation s'améliore.

- « surtout il ne faut pas être pessimiste, il faut se satisfaire de ce que les élèves sont arrivés à acquérir...il faut beaucoup de patience pour pouvoir faire évoluer une relation avec les élèves dans un ITEP » Enseignant 13

Nous allons maintenant vérifier toutes ces hypothèses par une association verbale. En effet pour étayer les données des questionnaires et entretiens, j'ai voulu tenter l'expérience d'une recherche selon une méthode d'analyse de données dites « association verbale » en utilisant la méthode de Ward.

Bien que le nombre très restreint de sujets est un handicap pour cette recherche, avoir mis en place cette démarche, me permettra peut-être un jour d'aller vérifier mon hypothèse sur un terrain plus étendu.

# Chapitre 3

## Vérification des hypothèses sur les représentations par associations verbales (méthode de Ward)

Jusqu'à présent, j'ai utilisé des entretiens ou des questionnaires à questions ouvertes (voir annexes) pour émettre mes hypothèses de bases. Ces dernières portent sur les faits suivant :

- Les représentations de chacun des acteurs influencent de façon significative et assez négative la relation enseignants-élèves.
- Avoir une meilleure connaissance du public et de ses représentations peut inverser ce rapport négatif en positif, ou du moins améliorer les rapports.

Je vais maintenant essayer de vérifier ces hypothèses selon une autre méthode, celle de l'association verbale.

## *3-1- Méthodologie et lieu d'application*

### **3-1-1- Méthodologie retenue d'associations verbales**

Il existe différentes méthodes d'analyse de données, les méthodes d'analyses multidimensionnelles et les méthodes de classifications.

La méthode d'analyse de données retenue dans ce mémoire est celle de la classification ascendante hiérarchique (CAH).

La classification ascendante hiérarchique est une technique qui permet de distinguer au sein d'un échantillon des sous-populations aussi homogènes que possible et d'en mesurer les proximités, à partir de variables quantitatives. Les longueurs de ces distances sont utilisées afin d'établir une classification en arborescence (ou **dendrogramme**) montrant le passage des individus au groupe «total » par une succession de regroupements.

L'objet des méthodes de classifications hiérarchiques est de rechercher à chaque étape les deux classes les plus proches, on les fusionne, on continue jusqu'à qu'il n'y ait qu'une classe. Cela consiste à fournir un ensemble de partitions plus ou moins fines obtenues par regroupements successifs de parties. Dans la classification ascendante hiérarchique, on regroupe les individus les plus proches et ainsi de suite de proche en proche. Il y a donc des variables quantitatives (les questions aux groupes d'individus)) et des variables qualitatives : les mots répondus.

Un des problèmes rencontrés est qu'il n'existe pas de méthode de mesure infaillible. Tel instrument efficace pour mesurer un éloignement entre deux formes laissera à désirer pour mesurer un éloignement entre deux autres formes...

Il existe neuf méthodes dans la CAH.

La méthode de Ward : est la méthode la plus courante. Elle consiste à réunir les deux groupes dont le regroupement fera le moins baisser l'inertie interclasse. C'est la distance de Ward qui est utilisée pour cela : la distance entre deux classes est celle de leurs barycentres au carré, pondérée par les effectifs des deux groupes (voir annexes).

### **3-1-2- Lieu d'application**

L'enquête a lieu pour une partie au sein de l'ITEP Louis Bives au Nord-Est de Toulouse. C'est un lieu où j'exerce en tant qu'éducatrice spécialisée depuis un certain nombre d'années.

L'établissement est divisé en plusieurs services, l'accueil (jeunes de 14 à 16 ans), la préformation (jeunes de 16 à 18 ans), la FPA (regroupe la Formation Professionnelle Adaptée et l'IPA, service d'Intégration Professionnelle Adaptée) puis le service de suite (lorsque les jeunes viennent de quitter l'établissement) et le SESSD (Service Educatif et de Soins et Suivi à Domicile).

Ce sont sur les services d'accueil et préformation qu'interviennent les enseignants de l'éducation nationale. Ces services regroupent plus de vingt élèves, qui sont le public de mon enquête.

### **3-1-3- Les sujets**

Pour le service accueil (groupe de six), je suis intervenue en début de cours, en la présence de l'enseignant pour présenter le questionnaire, pourquoi je le faisais et j'ai abordé la question de l'anonymat.

Les questions abordées reposaient sur leur représentation de l'école, la représentation d'eux même dans l'école et ses attentes, pourquoi ils sont en ITEP et enfin les représentations et attentes vis à vis de leur enseignant.

Pour les enseignants : sur le groupe accueil se trouve deux professeurs des collèges (Français et math), un professeur des écoles. Sur le groupe préformation, un professeur des écoles et un éducateur scolaire. Il y a également une éducatrice scolaire qui intervient sur les autres services. A tous je leur ai proposé un questionnaire en trois parties, sur leurs représentations de l'enseignement en ITEP, sur leurs relations aux jeunes et sur l'aspect

partenarial. Le questionnaire est semi-directif, avec certaines questions permettant de faire une association verbale.

Ayant eu la possibilité d'accéder au site pédagogique du département mis en place par le conseiller pédagogique, j'ai pu diffuser le questionnaire est onze enseignants de l'éducation nationale exerçant en ITEP me l'ont retourné. La professeur de mathématique s'étant mis en arrêt de travail de la seconde partie du premier trimestre jusqu'à la fin de l'année, ne m'a jamais remis le questionnaire.

### **3-1-4-L'association verbale**

Il s'agit d'associer, à un énoncé inducteur proposé par le chercheur, les autres mots qui viennent à l'esprit.

Cela permet de recueillir un ensemble de signes linguistiques (lexèmes) disponibles pour traduire les représentations des sujets sur les différents domaines cités précédemment.

Si ces données sont représentatives j'utilise la méthode de Ward pour les classer et ainsi interpréter les résultats en vérifiant ou non mes hypothèses.

J'ai posé au sein du questionnaire ouvert, sept questions aux enseignants auxquelles ils devaient répondre par huit mots.

Pour les élèves, du fait de leur problématique, je ne pouvais pas les laisser devant des feuilles blanches. A chacune des dix questions, je leur ai proposé quatre mots qu'ils pouvaient garder ou non selon ce qui leur correspondaient ; ils pouvaient ensuite mettre huit mots à leur convenance.

Les quatre mots choisis avaient pour deux, une connotation positive et pour les deux autres, une connotation négative.



## *3-2- Vérification des hypothèses sur les représentations des jeunes*

Nous sommes partis sur le postulat que les jeunes, accueillis en ITEP avait une image négative de l'école ordinaire, et que le fait d'être « placé » en ITEP les amenaient aussi à se dévaloriser, le tout de manière confuse puisque qu'ils se défendent en même temps de l'identité sociale virtuelle négative qu'on leur renvoie.

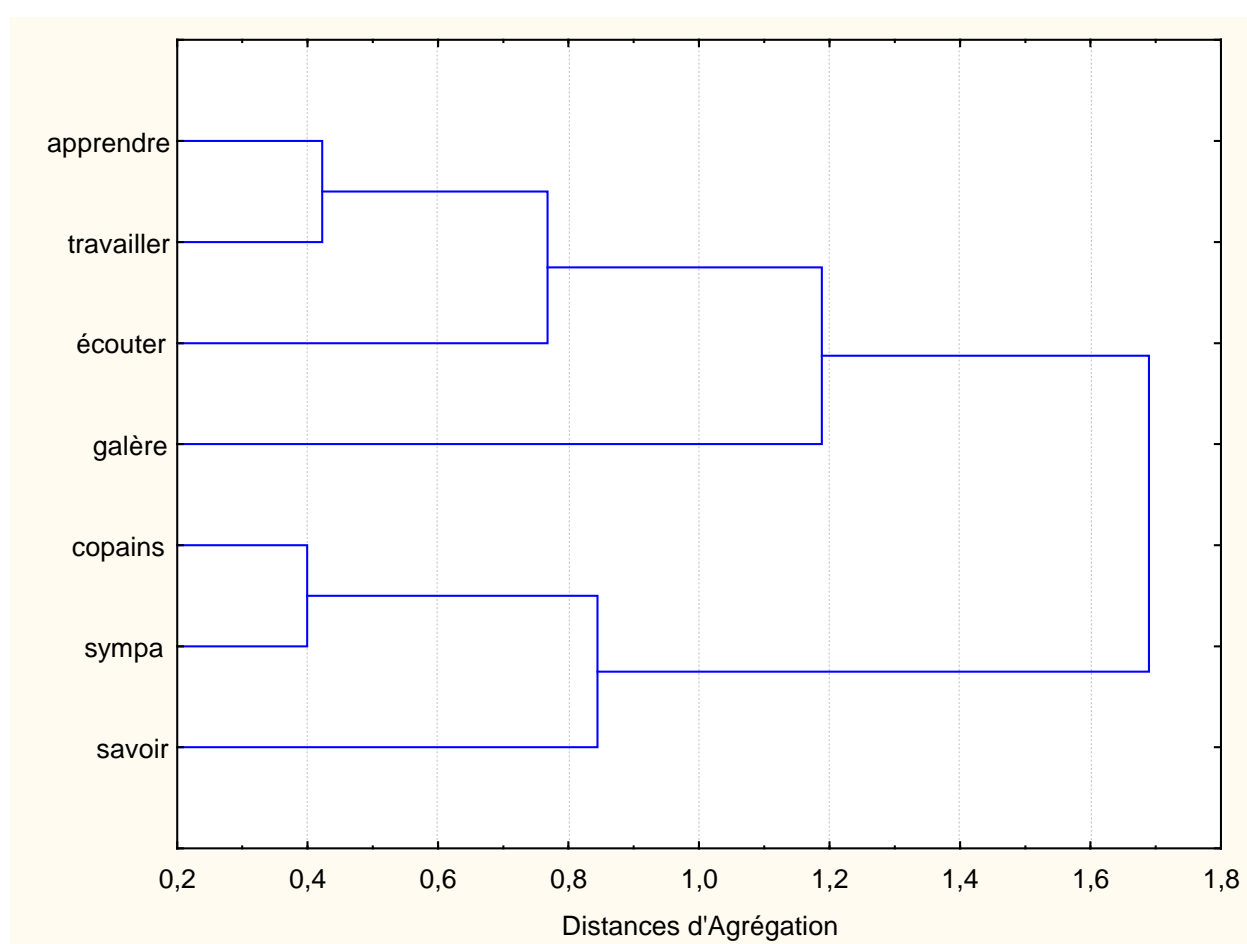
De ces hypothèses nous avons déduit que les troubles du comportement étaient accentués.

Que toutes ces données agissaient de manières confuses sur les élèves. Cela pouvait induire sur leur comportement. Des interviews et de la théorie nous sommes arrivés à corroborer ces hypothèses, nous allons les vérifier maintenant au travers de l'étude d'associations verbales.

Néanmoins, il s'agit là d'un essai d'association verbale sur un groupe restreint (vingt sujets seulement). Il faudrait pouvoir étendre l'étude sur d'autres classes d'ITEP pour que cette mesure prenne une réelle valeur.

## Dendrogramme élèves (N=20)

Que représente l'école ?



Nous retrouvons ici le parallèle entre la normalité : l'école comme lieu d'apprentissage, et leur difficulté vis-à-vis d'elle puisqu'elle est associée au mot « galère ». Ils mettent en avant le caractère social de l'école : « copains », « sympa » qu'ils associent au savoir.

Exemple de discussion avec l'enseignant 6 sur le jeune JO.

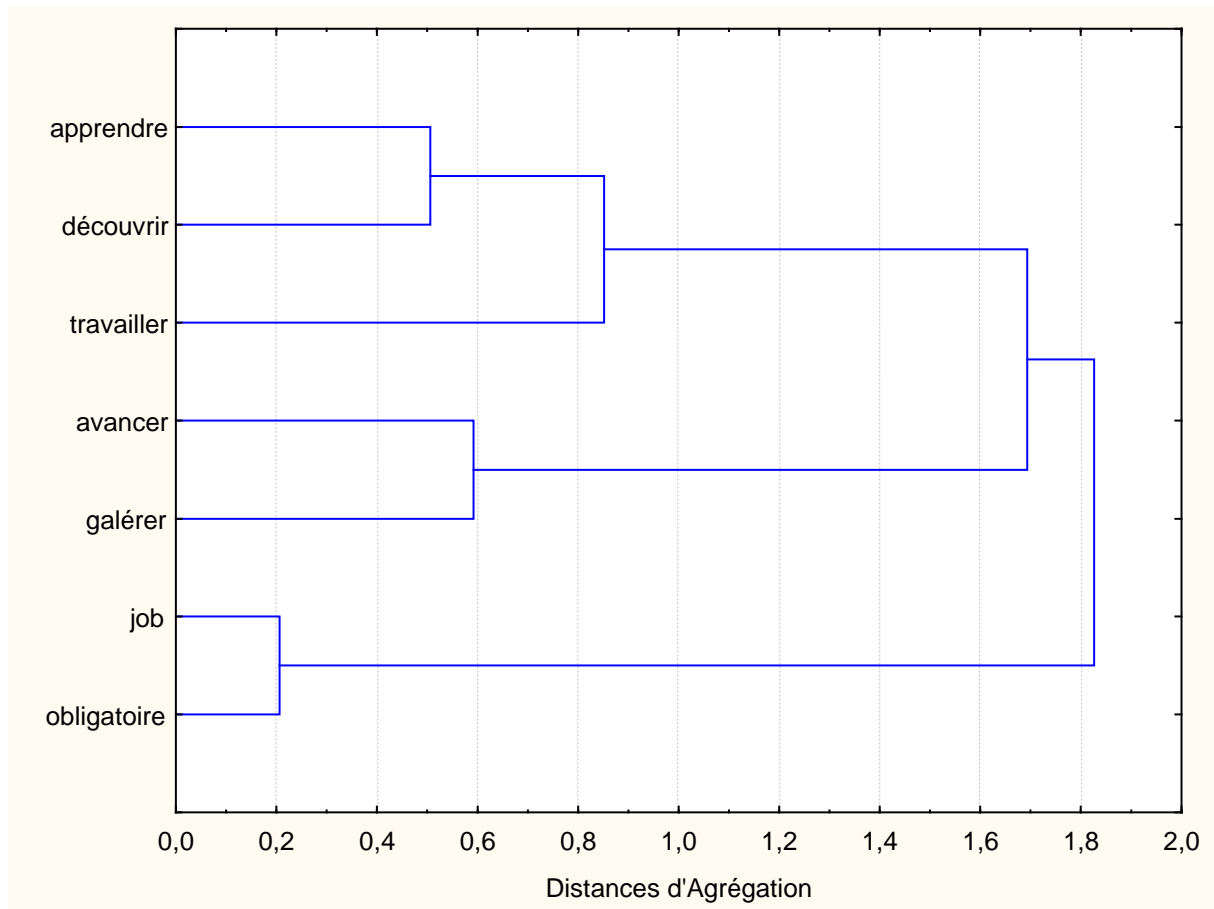
- « hier le jeune Jo. a très bien travaillé, il était appliqué, et ne s'est pas laissé entraîné par les autres. Je l'ai félicité. Aujourd'hui, le jeune Jo. était exécration. Je n'ai rien pu faire, il était dans le jeu avec Y. toute la séance. Lorsqu'ils sont ensemble, je ne peux plus travailler. »

Comme le rappelle DeFrance, l'école est le principal lieu de socialisation. « *Pour eux elle est d'abord une scène où se montrer, se faire reconnaître et un champ d'expression pour aller vers les autres.* » C'est autant un lieu de socialisation que d'apprentissage.

Ainsi, l'ambiguïté entre « je dois aimer l'école pour être « normal » » et « cela m'est douloureux » reste bien apparente. C'est ce qui est conforté par le dendrogramme suivant sur la question, pourquoi faut-il aller à l'école :

## Dendrogramme élèves (N=20)

### Pourquoi aller à l'école ?



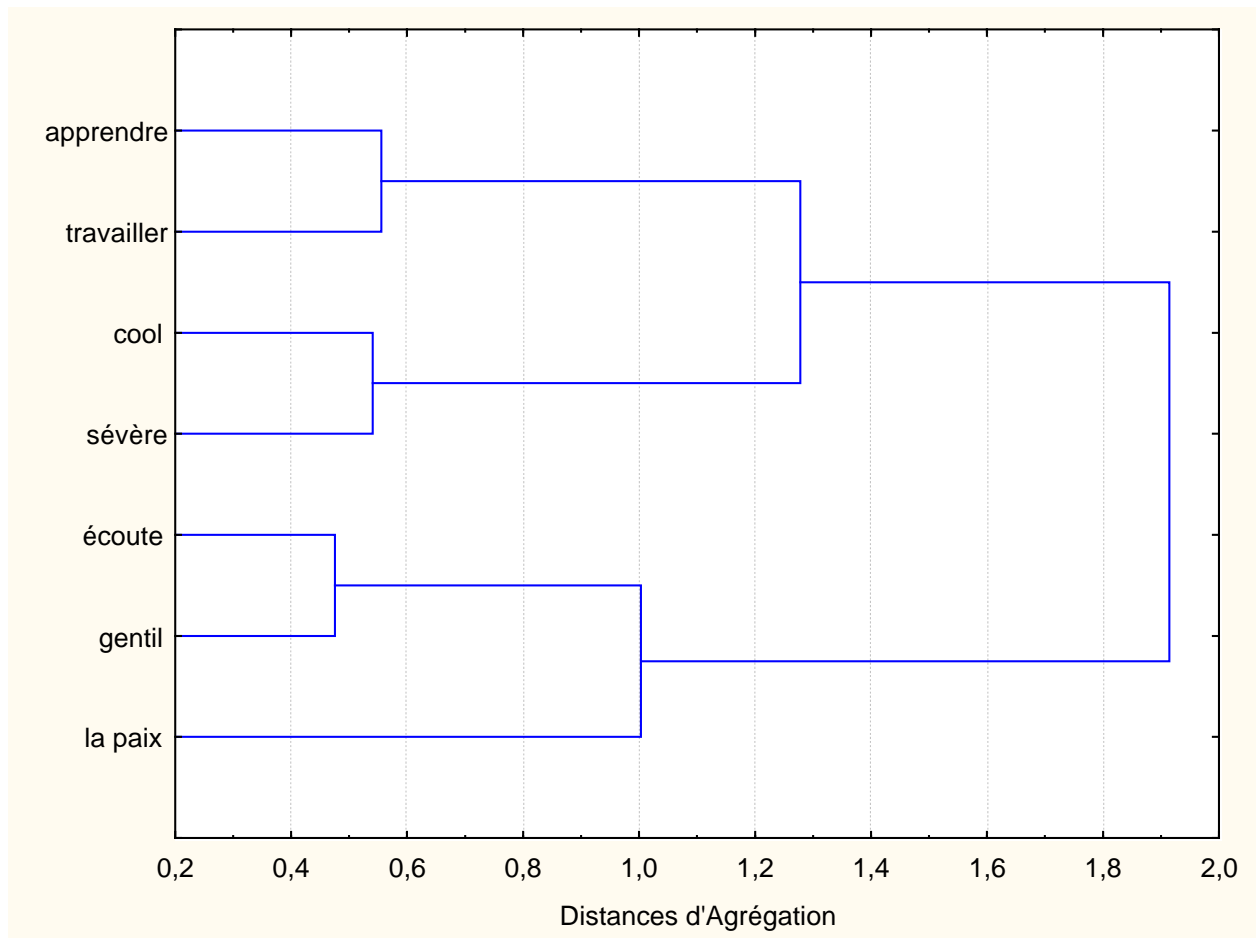
A chaque lexème positif sur la nécessité d'aller à l'école, un lexème négatif est joint. Ainsi le métier « *job* » est associé au lexème « *obligatoire* », de même « *avancer et galérer* » ou « *apprendre, découvrir et travailler* ».

L'élève ne peut pas se positionner. Il erre entre deux identités, la sienne et celle à laquelle la société lui demande de correspondre.

Cette situation peut expliquer les revirements des élèves constatés précédemment.

-« *Je sais, il faut que je travaille pour avoir plus tard un métier. Moi je veux bien travailler, mais ce que me donne la prof, c'est trop dur, et puis ça sert à rien...plus tard, je travaillerai, mais maintenant, ben j'ai pas envie...et puis ça sert à rien la géométrie et avec elle (l'enseignante), on ne fait que ça. C'est gavant !* » Parole du jeune M.

Dendrogramme élèves (N=20)  
Attente vis-à-vis de l'enseignant ?



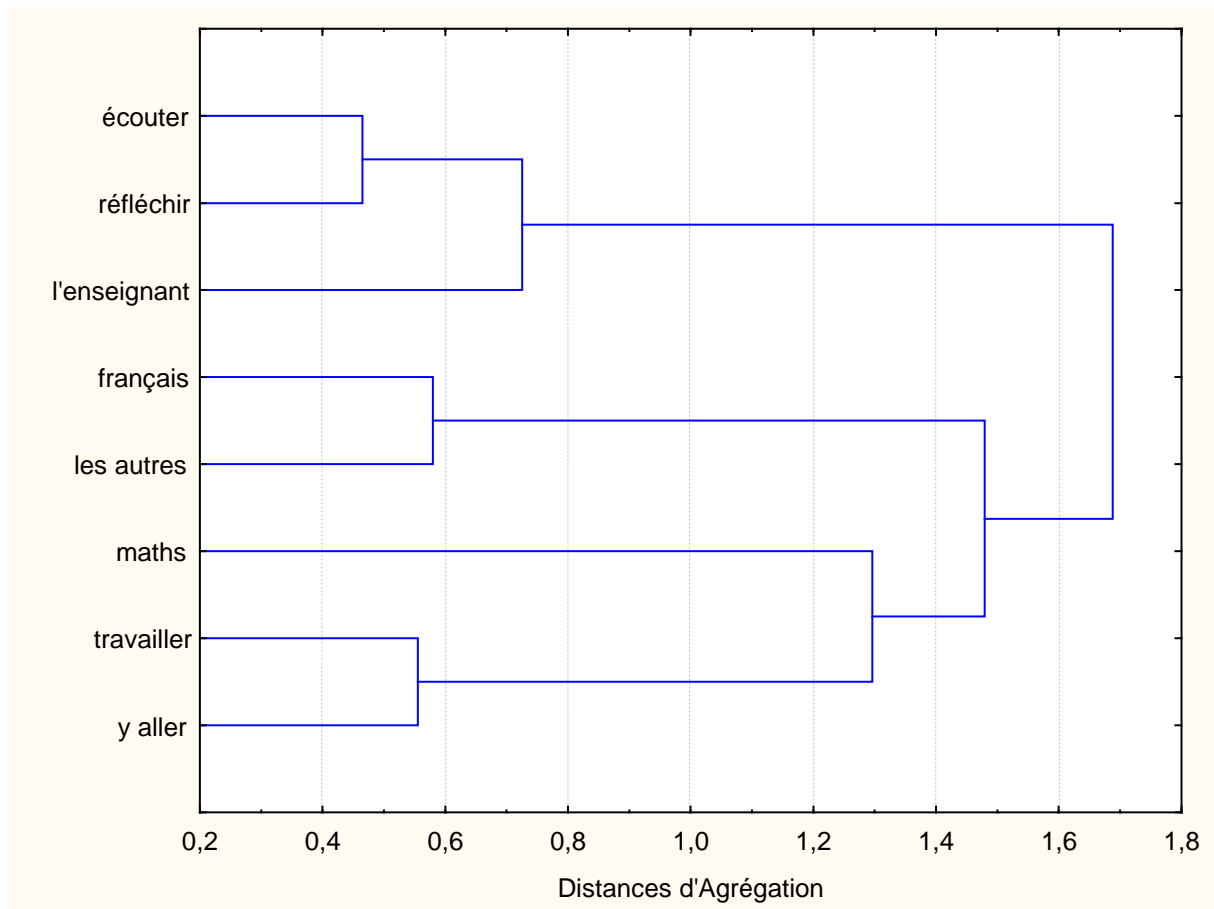
L'enseignant est lui aussi représenté dans cette ambivalence entre son métier d'enseignant « *faire apprendre* », « *faire travailler* », « *être à l'écoute* » et en même temps « *laisser en paix l'élève* ». Il doit être à la fois sévère et cool, bref, l'élève ne sait pas non plus ce qu'il attend de son enseignant, entre la compréhension et ce qu'il doit être dans la norme. Les représentations de l'élève d'ITEP sur son enseignant sont donc très confuses, comme elles le sont dans leur approche de l'école. Comment dans ce cadre de confusion savoir où est sa place, comment peut-il s'inscrire dans un projet pédagogique...

Nous retrouvons donc bien notre élève dans sa complexité de jeune personne placé en institution spécialisée. L'école met en échec le jeune et en même temps le relie à la « normalité », d'où l'ambiguïté.

Ainsi lorsque nous posons la question « *qu'est-ce que tu n'aimes pas à l'école ?* » les réponses sont toutes aussi confuses.

### Dendrogramme élèves (N=20)

Représentation de ce que les élèves n'aiment pas ?



Ce dendrogramme est assez difficile à exploiter, les lexèmes associés ont peu de points communs entre eux. On se rend compte néanmoins que l'enseignant est associé aux lexèmes d'attentions : « réfléchir », « écouter », ce qui nous renvoie au vu des dendrogrammes supérieurs que l'enseignant peut effectivement apparaître pour le jeune comme une personne qui leur renvoie un message douloureux, voir de « peur » d'être face à la situation d'apprentissage.

D'autres questions ont été posées, mais les réponses trop variées non pas pu être retranscrites sous formes de dendrogrammes, ainsi à la question qu'aimez vous à l'école, on peut constater : que les mots qui reviennent le plus sont :

- Apprendre (14)
- Les copains (14)
- Réfléchir (11)
- L'enseignant (9)

Nous retrouvons dans ce qu'ils aiment, aussi, ce qu'ils peuvent détester, avec toujours cette ambivalence entre les apprentissages et le coté relationnel (*copains, enseignants*).

Ainsi, en conclusion de nos hypothèses sur la représentation que se font les élèves d'ITEP de l'école, et de l'enseignant, il apparaît ceci :

Les élèves sont dans une grande ambivalence, ils ne savent pas quoi penser entre l'attitude attendue et leur situation personnelle. Il y a bien ce décalage entre leur identité virtuelle et personnelle, entre ce qu'ils devraient être et ce qu'ils sont.

Le vocabulaire employé est très restreint, la plupart du temps, ils se sont limités à choisir dans les items proposés. Les mots libres étaient écrits pour la plupart en phonétique. Il y a une grande pauvreté du lexique qui ne permet pas d'être sur un traitement de données de ce type au vu du nombre. Néanmoins les résultats obtenus semblent recouper nos hypothèses précédentes.

Voyons maintenant s'il en est de même pour les enseignants.

### *3-3- Vérification des hypothèses sur les représentations des enseignants*

Notre hypothèse de départ est celle-ci : Les enseignants ont une certaine représentation de l'enseignement en ITEP et des jeunes accueillis. Cette représentation influe dans la relation avec les jeunes et bien souvent de manière négative au départ. Cela crée des tensions et un certain mal être qui peuvent gêner l'évolution de la relation.

Nous allons nous servir des résultats des associations verbales pour voir si nos hypothèses se révèlent juste

Une série de sept questions ont été posées :

- 1. comment définiriez-vous votre relation à l'ITEP en huit mots?*
- 2. comment définiriez-vous votre relation aux jeunes en huit mots?*
- 3. comment caractérisez-vous votre enseignement en ITEP en huit mots?*
- 4. donnez huit mots négatifs dans votre enseignement en ITEP*
- 5. donnez huit mots positifs dans votre enseignement en ITEP*
- 6. comment définiriez-vous votre état psychique, moral, mental avant de venir en classe en huit mots?*
- 7. comment définiriez-vous votre état psychique, moral, mental après la classe en huit mots??*

Dans la plupart des questions, le peu de sujets par rapport aux lexiques utilisés ne nous permet pas de vérifier les hypothèses au travers de dendrogrammes. Cependant nous allons voir que les résultats recourent les réponses des questionnaires ou interviews.



**Ainsi à la question « comment définiriez vous votre relation à l'ITEP en huit mots ? »,** sur cinquante-neuf mots répondus, vingt ont une connotation positive pour vingt-neuf négatives avec ce qui revient le plus: « *incompréhension, ignorance, solitude et non communication.* »

Nous avons vu que pour les enseignants, le rapport à l'institution s'inscrit dans une nouveauté. En même temps cette institution se pose en tant qu'antinomique par rapport à l'Education Nationale, institution de rattachement des enseignants. L'hypothèse sur le poids du contexte socio-historique peut ici en partie s'affirmer.

- « *Il y a une méfiance et des a priori entre les différents personnels (éducateurs, orthophonistes, enseignants, psychologues, etc...), ce qui gêne la communication et crée des non-dits difficiles à surmonter.* » Enseignante 9

**A la question « comment les enseignants caractérisent leurs enseignements ? » :** cinquante-cinq lexèmes ont été donnés. Parmi ceux-ci reviennent le plus souvent « *l'adaptabilité* » dont ils doivent faire preuve, « *les difficultés* » qu'ils rencontrent puis la « *nécessité d'innover* », « *d'être à l'écoute* », « *de socialiser* » et ensuite « *la présence* », « *la patience* », « *la disponibilité* » et la notion « *d'expérience* ».

- « *Il faut du temps pour installer son enseignement avec ces élèves. J'ai envie de continuer à m'investir dans ces projets et continuer à m'investir dans ces projets.* » Enseignant 7

Nous retrouvons dans ces lexèmes ce qui ressort du questionnaire ouvert et interviews ainsi que du ressenti de la partie précédente. Les enseignants devant ce nouveau public sont face à des difficultés qui leur demandent de modifier leur représentation de l'enseignement classique, mais aussi qui les mobilisent énergiquement.

- « *Il faut savoir s'adapter, rien avoir avec un établissement purement pédagogique, ce n'est plus de tout la même façon d'enseigner. Ça m'a permis de savoir gérer des situations de crises, ça m'a enrichi* » Enseignant 6

**C'est ce qui apparaît aussi dans les réponses sur leur état psychique avant la classe.**

90% utilisent les mots « *appréhension* » ou « *anxiété* ».

Puis viennent les mots « *envie, espoir et préparée* ».

Là aussi, on voit, comme chez les élèves ce discours ambigu entre la peur et le désir de bien faire, entre ces identités virtuelle et réelle. Celle de réussir et celle de s'imaginer le pire (parfois pour l'avoir vécu)

- « *J'ai dépassé ma peur et je suis rentrée en contact avec eux, j'ai pris mes marques, je me suis imposée...ici je me sens plus utile que dans le milieu classique.* » Enseignante 6

Les réponses à la deuxième question corroborent cela en mettant en avant que l'anxiété du début de la journée, a créé des tensions qui ont « *vidé* » les enseignants.

**En effet les mots les plus utilisés pour décrire leur état psychique, moral, mental après la classe** sont à 92% les mots « *vidée ou fatiguée* »

Puis viennent les notions de « *tensions* », et le « *besoin de retranscrire* » le vécu de la journée.

- « *même si l'expérience est enrichissante, le travail est éprouvant moralement et physiquement. De plus je ne me sens pas compétente et investi pour faire ce travail qui pour moi est différent de celui de professeur des écoles.* » Enseignante 9

Dans la seconde partie nous avons énoncé le mal être des enseignants, ainsi que leur position délicate par rapport à la commande scolaire et sociale dans leur travail.

Nous retrouvons ces attitudes décrites précédemment au travers de l'association verbale.

**A la question : « Quelles sont les caractéristiques négatives de votre enseignement »**, les lexèmes sont tournés en majorité vers les élèves. On leurs reproche :

Tous ces troubles du comportement : « *blocage, irrespect, violence, absentéisme, indisponibilité, l'inconstance, la démotivation...* » Cela représente environ vingt mots.

Puis viennent quatorze lexèmes sur les notions de découragement, mal être de l'enseignant:  
« *dépassement, épuisement la solitude et l'échec vécu.* »

- « *j'ai une grande lassitude physique, voire apathie en fin de journée. Physiquement beaucoup de découragement et de tristesse face aux difficultés que rencontrent les enfants et parfois de la colère face à la violence que l'on doit subir.* » Enseignant 9

Et enfin six lexèmes autour du « *désintérêt* » de l'enseignement pour cet enseignement en ITEP

Nous retrouvons ici ce désenchantement vécu par l'enseignant arrivant en ITEP et qui se trouve confronté à des élèves ayant des troubles du comportement.

Cependant comme nous l'avons vu précédemment, même si cela est dur, peu réfutent totalement de s'investir et de dépasser leurs ressentis.

**A la même question tournée de manière positive, nous voyons les réponses suivantes :**

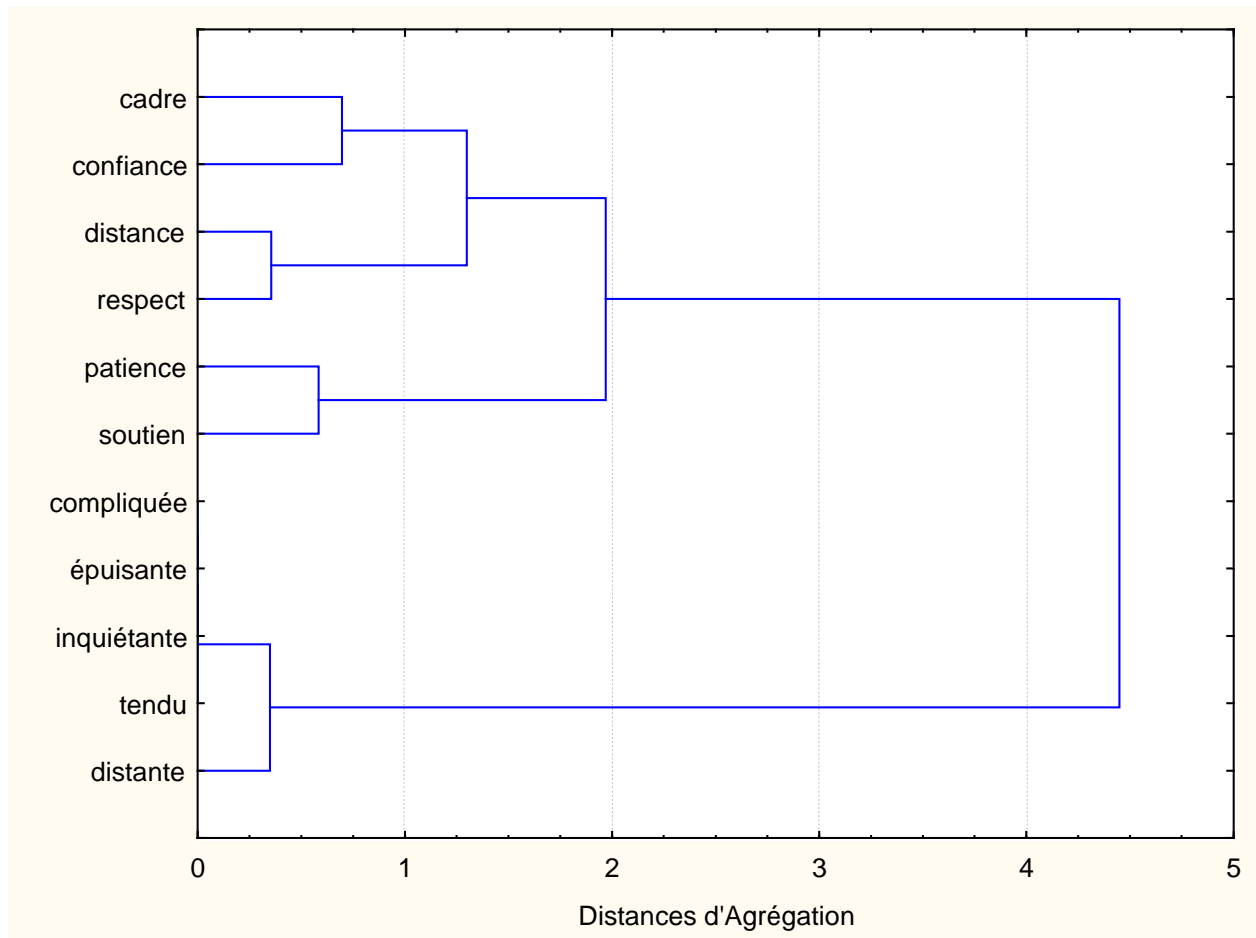
Nous trouvons environ 14 mots autour de la *confiance en soi*, de *l'enrichissement personnel*, *l'émulation*, la *richesse*..., viennent ensuite 9 mots pour désigner le côté *créativité*, *liberté* et *diversité*...de l'enseignement.

Enfin à 7 mots chacun viennent le côté « *relationnel* », « *partenarial* », « *équipe* » ....) avec celui de notion par rapport à l'élève sur le fait de « *faire avancer* », « *progresser* », « *faire acquérir* », « *débloquer* » et « *réussite* »....

Ce qui apparaît avant comme positif, ce sont les apports personnels pour l'enseignant. Cela confirme qu'enseigner en ITEP touche l'individu en même temps que le professionnel. L'enseignant puise en lui des ressources pour dépasser ses difficultés d'exercer, d'où ces lexèmes autour de la créativité, diversité...Il se rend compte qu'il est à la fois seul et avec des partenaires, que son travail est difficile, engagé, mais que les réussites n'en sont que plus valorisante (lorsque l'on peut dépasser son mal-être).

## Dendrogramme obtenu avec les enseignants (N=14)

### Représentations des relations aux élèves



On se rend compte que les groupes se divisent ainsi : nous retrouvons les représentations classiques des enseignants en structure difficile avec (*cadre, confiance, respect et distance*)

Ce sont des notions mises en valeurs par des auteurs comme P.MERIEU ou encore PAIN, mais comme le souligne S.CANAT dans son article sur « *Une autorité qui ne fait pas ses preuves...* », cette notion de cadre est à prendre en considération avec les pathologies des jeunes en ITEP, l'enseignement diffère des structures scolaires classiques.

A cela se rajoute les notions de « *patience* » et de « *soutien* » (issue de la représentation de l'élève instable et/ou se dévalorisant).

Mais un deuxième groupe vient se rajouter, celui du ressenti de l'enseignant: « *distanciation* », « *inquiétude* », « *tension* »).

Dans ce dendrogramme on s'aperçoit aussi que les enseignants utilisent beaucoup plus de vocabulaire que dans les précédents avec presque autant de mots positifs que négatifs.

Aussi pourrions nous dire que cette question est la plus intéressante pour eux, d'où le nombre élevé de lexèmes.

En même temps les lexèmes reprennent l'ensemble des données apportées par les autres questions : des notions d'enseignement difficile qui agissent sur l'être en même temps que le professionnel. Des représentations des jeunes et de l'enseignement qui mettent à mal l'enseignant.

- *« Pour travailler en ITEP, il faut être capable de s'adapter en permanence et prévoir un tas d'exercices et de re-médiations pour palier à toute éventualité. Il faut être bien dans sa tête et dans sa peau car les jeunes sont capables de déceler toutes nos faiblesses et savent nous faire disjoncter...« C'est un lieu de travail extraordinaire mais il faut être capable d'encaisser beaucoup de choses moralement et physiquement » Enseignant 7*

## *Conclusion du chapitre 3*

Les données apportées par cette vérification selon la méthode de Ward d'une association verbale ne sont pas fiables au vue de la quantité de sujets interrogés (vingt élèves et douze enseignants). Cette méthode est généralement utilisée lors de grandes études sur plusieurs centaines d'acteurs.

Cependant, avec toutes les précautions à prendre, nous pouvons dire que les associations de mots amènent des éléments non pas de réponses, mais de confirmations des hypothèses émises dans la partie deux.

**De l'histoire et de la représentation des deux groupes d'acteurs apparaissent des postures personnelles et professionnelles créant un certain type de relation ralentissant ou affermissant le travail à élaborer ensemble.**

# Conclusion

Je travaille depuis plusieurs années comme éducatrice spécialisée en Institution Thérapeutique Educatif et Pédagogique, je me suis interrogée sur les relations enseignants-élèves suite aux signes de mal être repérés chez les uns et les autres.

Par le biais de discussions et d'observations j'ai émis l'hypothèse suivante :

**« De l'histoire et de la représentation des groupes d'acteurs enseignants-élèves, apparaissent des postures personnelles et professionnelles créant un certain type de relation ralentissant ou affermissant le travail à élaborer ensemble.**

Cherchant à vérifier ces hypothèses, j'en ai fait l'objet de mon mémoire.

Mon étude s'appuie sur l'institution où j'interviens professionnellement, mais j'ai aussi élargi mon champ d'observation à d'autres enseignants du département de la Haute Garonne.

Ainsi j'ai pu faire un questionnaire auprès de vingt jeunes et douze enseignants. L'étude est donc très restreinte, mais en même temps, les sept enseignants extérieurs ont confirmé et élargit les résultats.

Nous avons vu en première partie que chacun des acteurs, avait des représentations généralement négatives de la relation à instaurer entre eux.

Je me suis donc attachée à décrire ce qu'était un Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique, à présenter l'élève dans sa situation d'usager en ITEP afin de démystifier les représentations sur le travail et les élèves.

J'ai cherché aussi à mettre en valeur les ressentis de chacun quand ils se rencontrent et le poids des Institutions sur les représentations.

Dans la seconde partie j'ai vérifié mon hypothèse en montrant d'où venait ces représentations, en décrivant à la fois ce qu'est « une représentation », mais aussi l'impact d'avoir des représentations faussées. J'explique aussi pourquoi nous avons ces représentations en mettant en jeu l'acteur dans les effets contextes socio-historiques. Je m'appuie pour cela sur divers auteurs, articles et les questionnaires... J'ai montré également qu'en ayant une meilleure connaissance de ses représentations, on peut rétablir une relation positive.

En dernière partie, par une méthode plus directive (associations verbales) j'ai fait une seconde vérification de mon hypothèse sur les représentations dans leurs effets contextes.

Aborder cette notion de relation enseignant-élèves faussée par une représentation négative m'a permis d'élaborer plusieurs réflexions : pour comprendre un système nouveau, il faut d'abord analyser le contexte social dans lequel il s'inscrit. Il est souhaitable également d'en étudier les origines institutionnelles, associatives,... autrement dit **d'appréhender l'histoire et le contexte dans lesquels s'inscrit les acteurs**. Ces éléments permettent d'établir les bases sur lesquelles l'identité professionnelle et sociale des acteurs s'est formée, c'est pourquoi je valide aussi mon hypothèse de départ : **« De l'histoire et de la représentation des groupes d'acteurs enseignants-élèves, apparaissent des postures personnelles et professionnelles créant un certain type de relation ralentissant ou affermissant le travail à élaborer ensemble.**

Il est évident que savoir d'où l'on vient et où l'on va ne résout pas l'ensemble des difficultés rencontrées dans la relation enseignants-élèves en ITEP. Néanmoins nous avons pu constater que cela permet de démystifier, de permettre une distanciation entre ce qui se révèle de soi et de la situation. De cette connaissance, l'approche de l'élève est différente, c'est pour cela aussi que j'ai insisté sur cette notion de « personnes handicapées ». Elle permet aussi d'avoir un autre regard, non plus dans le domaine du ressenti, mais dans celui de droit à la personne avec des dispositifs et des accompagnements ajustés à leurs besoins.

Ce mémoire est donc essentiellement un travail personnel me permettant de comprendre l'existence du mal être ressenti à la fois par les enseignants et les élèves en ITEP.



Le travail de réflexion, et d'enquête me permettent aujourd'hui de dire qu'il ne s'agit pas de notion de personnes, de responsabilité ou de capacité, mais bien de représentations qui sont les éléments majeurs des difficultés relationnelles.

Même si l'enquête est menée sur un groupe très restreint, connaître le milieu ou l'on exerce, le public accueilli permet de démystifier ses peurs, de dépasser ses émotions.

Les enseignants trouveront dans ce mémoire de nombreux auteurs leur permettant de trouver des techniques, des astuces, des conseils pour élaborer leur pédagogie avec les élèves en ITEP comme Canat, Boimare ou Hurtig-Delattre. Mais j'espère surtout que ce mémoire pourra leur permettre de savoir ce qu'est un ITEP, les élèves accueillis et que ce n'est pas forcément « *...l'horreur* » Enseignant 6 ou « *des enfants très violents et agressifs et sans intérêt pour les apprentissages.* » Enseignant 9.

Mais plutôt « *des jeunes qui sont attachants* » Enseignant 6 ou « *C'est parce que je savais où j'arrivais, que j'ai mieux su les prendre au départ* » Enseignant 5.

# Bibliographie

## 1 - Livres et documents

- **Anzieu D.** 1999. - *Le groupe et l'inconscient* - Paris - Dunod
- **Anzieu D., Martin JY.** 1973 - *La dynamique des groupes restreints* - Paris – Dunod
- **Bion WR.** 1965 - *Recherches sur les petits groupes* - Paris - PUF
- **Boimare S.** 2004 - *L'enfant et la peur d'apprendre* - 2ieme édition - Paris - Dunod
- **Canat S.** 2007 - *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée : les besoins particuliers des élèves en situation de difficultés scolaire* - Nimes- Champs social éditions
- **Crozier M., Friedberg E.** 1977 - *L'acteur et le système* - Paris - Le seuil
- **Curonici CH., Culloch P.Mc.** 1999\_ *Psychologues et enseignants : regards systémiques sur les difficultés scolaires* - Paris - Boeck Université
- **Dubet F.** 2002- *Le déclin de l'institution* - Paris - Le Seuil
- **Dubet F., Martuccelli D.** 1996 - *A l'école sociologie de l'expérience scolaire* - Paris - Le Seuil
- **Dubreuil B.** 2002 - *Accompagner les jeunes handicapés ou en difficultés, éducation spécialisée et intégration* - Paris - Dunod
- **Duru-Bellat M., Van Zanten A.** 2000 - *Sociologie de l'école* – Paris- A.Colin
- **Duru-Bellat M.** - *Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire*- IREDU – Université de Bourgogne

- **Fraissé, C.** 2000 - *Influence de la fréquence de mise en oeuvre sur une structuration inter représentationnelle* - Paris-Les cahiers internationaux de psychologie sociale,45. 85-97.
- **Goffman E.** 1975 - *Stigmate* – Paris- Edition de Minuit
- **Hardy G.** 2001 - *S'il te plaît ne m'aide pas : l'aide sous injonction administrative ou judiciaire* - Ramonville Saint Agne - Eres.
- **Hurtig-Delattre C.** 2004 - *Restaurer le goût d'apprendre, chronique d'une année à l'école élémentaire avec ces enfants qu'on dit terribles* - Paris-l'Harmattan
- **Jodelet J.** 2008 - *Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations Sociales* - Ramonville Saint Agne - ERES Connexions n° 89
- **Khellil M.** 1997 - *Sociologie de l'intégration* – Paris-que sais je ?
- **Le Run JL., EGLIN M., GANE H.** 2007 - *La parole de l'enfant* - Ramonville Saint Agne - ERES
- **Male P.** 1964 - *Psychothérapie de l'adolescent* - Paris - PUF
- **Merle P.** – 2002 - *Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires? l'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998)* – **INED** - volume 57
- **Ourghanlian P.** 2008 - *Ahmed : de l'école ordinaire à l'institution de rééducation ou quand le handicap sert d'alibi* - Ramonville Saint Agne - èrès- La lettre de l'enfance et de l'adolescence pages 27 à 32
- **Robert CN., Widmer E., Languin N., Pattaroni L., Kellerhals J.** 2004 - *Du sentiment d'insécurité aux représentations de la délinquance* » Médecine et Hygiène - Déviance et Société - Volume 28
- **Roussiau N., Renard E.** 2003 - *Des représentations sociales à l'institutionnalisation de la mémoire sociale* - Ramonville Saint Agne - connexion 80 - Eres

- **Rouzel J.** 2000 - *L'acte éducatif : clinique de l'éducation spécialisée* - Ramonville Saint Agne - ERES
- **Striker HJ.** 2003 - *Les enjeux d'une approche vibrationnelle du handicap* - in *Éducation permanente* n° 156, p. 120-121
- **Talbot L.** 2006 - *Les représentations des difficultés d'apprentissages chez les professeurs des écoles* - Paris - EMPAN n°63
- **Vershelde J.** 2008 - *Enseigner en ITEP* - <http://pedagogie.ac-toulouse.fr>
- **Vernet A., Henin M.** 1998 - *Un état civil pour une identité* - le journal des psychologues N°155 – Mars.

## 2 - Revues consultées

- **Connexions** n°68. 2001 - *Le groupe T1 : évolution des théorie et des pratiques* - Ramonville Saint Agne - ERES
- **Connexions** n°69. 2001 - *Le groupe T2 : pédagogie et formation* - Ramonville Saint Agne - ERES
- **Connexions** n°71. 2001 - *Organisation et institution : nouvelles formes d'intervention* - Ramonville Saint Agne - ERES
- **Connexions** n° 75. 2001 - *Clinique de la formation des enseignants : pratiques et logiques institutionnelles* - Ramonville Saint Agne - ERES
- **EMPAN N°63** « *Enfants et écoles d'aujourd'hui: Les chemins de traverses* » septembre 2006
- **Enfances et psy.** n°7. - *L'accès aux soins* – Ramonville Saint Agne - ERES
- **Enfances et psy.** n°16. - *Tous à l'école ?* – Ramonville Saint Agne - ERES
- **Sciences humaines**, Hors série n° 36 mars, avril, mai 2002 : « *Qu'est ce que transmettre ?* »
  - *Le poids des secrets de famille* **Serge Tisseron.**
  - *Capital culturel et reproduction scolaire* **Gerard Mauger**
  - *Communication, transmission, un couple orageux* **Yves Jeanneret**
  - *La fabrication de Dieu* **Régis Debray**
  - *Transmettre, oui...mais comment ?* **Philippe Merieu**
  - *L'école, ça sert d'abord à faire société* **JC Ruano-Borbalan**

### 3 - Sitographie

- <http://daniel.calin.free.fr/itep.html>
- <http://www.handicap.gouv.fr/IMG/pdf/itep.pdf>
- <http://www.lesechos.fr/medias/2008/0417//300258168.pdf>
- <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/271107jeunesens.aspx>
- <http://www.premiumorange.com/creai.lorraine/pdf/itep/30ans-ITEP-Escale-Jarville.pdf>
- <http://www.education.gouv.fr>
- <http://pedagogie.ac-toulouse.fr>

# Annexes

## 1-Questionnaire destiné aux élèves de l'ITEP cible :

Donner à chaque question 1 à 8 mots maximums et barrer les mots donnés qui ne vous correspondent pas

Que représente l'école pour vous ?

|                    |     |
|--------------------|-----|
| <i>galère</i>      | 7.  |
| <i>sympa</i>       | 8.  |
| <i>les copains</i> | 9.  |
| <i>le savoir</i>   | 10. |
| 5                  | 11. |
| 6                  | 12. |

Pourquoi faut-il aller à l'école ?

|                        |     |
|------------------------|-----|
| <i>1. avoir un job</i> | 7.  |
| <i>2. Apprendre</i>    | 8.  |
| <i>3. découvrir</i>    | 9.  |
| <i>4. galérer</i>      | 10. |
| 5.                     | 11. |
| 6.                     | 12. |

qu'est ce que vous n'aimez pas à l'école?

|                        |     |
|------------------------|-----|
| <i>1. réfléchir</i>    | 7.  |
| <i>2. l'enseignant</i> | 8.  |
| <i>3. les autres</i>   | 9.  |
| <i>4. écouter</i>      | 10. |
| 5.                     | 11. |
| 6.                     | 12. |



Qu'est ce que vous aimez à l'école?

|                        |     |
|------------------------|-----|
| <b>1. apprendre</b>    | 7.  |
| <b>2. réfléchir</b>    | 8.  |
| <b>3. l'enseignant</b> | 9.  |
| <b>4. les copains</b>  | 10. |
| <b>5.</b>              | 11. |
| <b>6.</b>              | 12. |

Pourquoi êtes vous en ITEP ?

|                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| <b>1. je n'aimais pas l'école</b> | 7.  |
| <b>2. on m'y a envoyé</b>         | 8.  |
| <b>3. par choix</b>               | 9.  |
| <b>4. incorrect</b>               | 10. |
| <b>5.</b>                         | 11. |
| <b>6.</b>                         | 12. |

ou étiez vous avant d'être à l'ITEP Louis Bives:

- SEGPA
- CLIS
- IME
- ITEP
- College
- Ecole elementaire

Depuis combien de temps etes vous à l'ITEP Louis Bives?

- 1iere année
- 2ieme année
- 3ieme année ou plus

Avez vous eu le(les) même(s) professeur(s) d'une année sur l'autre ?

- oui
- non

Qu'est ce que vous attendez de votre professeur ?

|                                |     |
|--------------------------------|-----|
| <i>1. sévère</i>               | 7.  |
| <i>2. gentil</i>               | 8.  |
| <i>3. écoute</i>               | 9.  |
| <i>4. me laisse tranquille</i> | 10. |
| 5.                             | 11. |
| 6.                             | 12. |

Comment définiriez vous votre comportement en classe ?

|                             |     |
|-----------------------------|-----|
| <b>1. souvent correct</b>   | 7.  |
| <b>2. souvent incorrect</b> | 8.  |
| <b>3. agressif</b>          | 9.  |
| <b>4. cool</b>              | 10. |
| <b>5.</b>                   | 11. |
| <b>6.</b>                   | 12. |

## 2-Questionnaire destinés aux enseignants et éducateurs scolaires :

### Etes-vous :

- enseignant de l'éducation nationale
- éducateur pédagogique

### entre imaginaire et réalité :

1)Comment etes vous arrivé en ITEP ?

- Un désir personnel
- Une obligation
- Un moindre mal

2)Est ce votre premier poste ?

- Oui
- Non

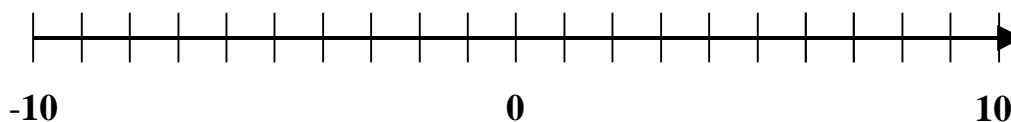
3)Avez vous été préparé à cet enseignement lors de votre formation à l' IUFM?

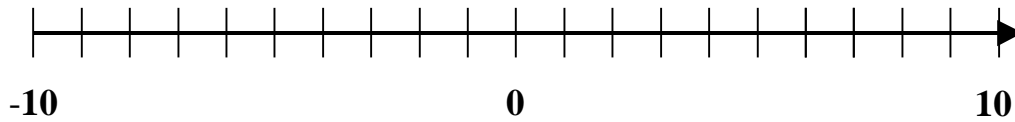
- Oui
- Non

4)Comment imaginiez vous votre poste avant?

5)D'où teniez-vous cette vision ? (un collègue, une émission, une connaissance pratique...)

6)Mesurer sur une échelle de 1 à 10, l'écart entre votre projection et vos premières impressions (1<sup>er</sup> trimestre) écart en positif ou négatif ?





7) Comment expliquez vous cette rectification ?

8) Avez-vous à nouveau postulé sur ce poste pour la rentrée prochaine ?

- Oui non
- Pourquoi ?

9) Que diriez-vous à un jeune enseignant qui se demande où il va faire ses vœux ?

10) Que retirez-vous de l'enseignement dans un établissement éducatif et thérapeutique par rapport à un établissement purement pédagogique ?

11) Pourquoi selon vous ces enfants sont ils ici ?

- .
- .
- .
- .
- .

### **Entre pédagogie et relations**

12) Combien de jeunes avez-vous dans la classe ?

13) Quel âge ont-ils ?

14) Quel niveau ont-ils ?

15) Ces enfants ont-ils beaucoup de retard ?

- Oui
- non

16) Pourront-ils le rattraper ?

- Oui
- Non
- Pourquoi ?

17) Avez-vous un programme défini pour l'enseignement en ITEP ?

- Si oui : avez-vous réussi à réaliser ce programme ? si non, Pourquoi ?
- Si non : êtes-vous satisfait du programme que vous avez mis en place ?

18) Donner en 1 à 12 mots pour définir votre relation avec les jeunes

|    |     |
|----|-----|
| 1. | 7.  |
| 2. | 8.  |
| 3. | 9.  |
| 4. | 10. |
| 5. | 11. |
| 6. | 12. |

18) Cette relation a-t-elle évolué au cours de ce premier trimestre ?

- oui
- non

20)Comment ?

- en positif
- en négatif

21)Pourquoi cette évolution ?

22)Quel a été votre objectif prioritaire puis, les 3 suivants ?

23)Quelles stratégies pédagogiques avez vous mis en place pour face aux situations :

- D'échec scolaire
- D'absentéisme
- De violence verbale
- De violence physique
- D'instabilités

24)Vos stratégies ont elles évoluées? en fonction de quoi ?

### **le rapport enseignants/institutions**

25)Donner de 1 à 12 mots caractérisant votre enseignement en ITEP

|           |           |
|-----------|-----------|
| <i>1.</i> | <i>7.</i> |
| <i>2.</i> | <i>8.</i> |
| <i>3.</i> | <i>9.</i> |

|           |     |
|-----------|-----|
| <b>4.</b> | 10. |
| <b>5.</b> | 11. |
| <b>6.</b> | 12. |

26) Donner de 1 à 12 mots négatifs dans votre enseignement en ITEP

|           |     |
|-----------|-----|
| <b>1.</b> | 7.  |
| <b>2.</b> | 8.  |
| <b>3.</b> | 9.  |
| <b>4.</b> | 10. |
| <b>5.</b> | 11. |
| <b>6.</b> | 12. |

27) Donner de 1 à 12 mots positifs dans votre enseignement en ITEP

|           |     |
|-----------|-----|
| <b>1.</b> | 7.  |
| <b>2.</b> | 8.  |
| <b>3.</b> | 9.  |
| <b>4.</b> | 10. |



|    |     |
|----|-----|
| 5. | 11. |
| 6. | 12. |

28) Comment définiriez-vous votre relation avec l'établissement en 1 à 12 mots

|    |     |
|----|-----|
| 1. | 7.  |
| 2. | 8.  |
| 3. | 9.  |
| 4. | 10. |
| 5. | 11. |
| 6. | 12. |

29) Cette relation a-t-elle évolué au cours de l'année ?

- Oui
- non
- comment ?
- pourquoi ?

30) Avez-vous eu des réunions de soutiens ou échanges avec l'équipe éducative ou thérapeutiques ?

- Si oui, vous ont-ils aidés ?
- En nombres suffisants ? (donner un ordre de ces réunions sur l'année)
- Sur des temps définis ou informels ?

31) Avez-vous eu des réunions de soutiens ou d'échanges avec l'Education Nationale ?

- Si oui, De quelles sortes ?
- vous ont-ils aidés ?
- En nombres suffisants ? (donner un ordre de ces réunions sur l'année)
- Sur des temps définis ou informels ?

32) Si vous êtes enseignant de l'éducation nationale :

- Quelles différences faites-vous entre votre enseignement et celui des éducateurs pédagogiques ?
- Comment définiriez-vous vos relations ?

33) Si vous êtes éducateur pédagogique :

- Quelles différences faites-vous entre votre enseignement et celui des enseignants de l'éducation nationale ?
- Comment définiriez-vous vos relations ?

34) Que vous a apporté cette expérience ?

**Nouvelles questions :**

35) Pensez-vous être reconnue et soutenue par l'EN dans votre investissement ?

36) Donner entre 1 et 12 mots pour définir votre relation avec l'EN aujourd'hui

|    |    |
|----|----|
| 1. | 7. |
| 2. | 8. |

|           |            |
|-----------|------------|
| <b>3.</b> | <b>9.</b>  |
| <b>4.</b> | <b>10.</b> |
| <b>5.</b> | <b>11.</b> |
| <b>6.</b> | <b>12.</b> |

37)Pensez vous que votre représentation du travail en ITEP agit sur vous (psychiquement et physiquement)? comment ?

- sur votre rapport avec les jeunes ? comment ?
- sur votre pédagogie de l'enseignement ? comment ?

38)Donner entre 1 et 12 mots pour définir votre état (psychique, moral, mental) avant de venir en classe :

|           |            |
|-----------|------------|
| <b>1.</b> | <b>7.</b>  |
| <b>2.</b> | <b>8.</b>  |
| <b>3.</b> | <b>9.</b>  |
| <b>4.</b> | <b>10.</b> |
| <b>5.</b> | <b>11.</b> |
| <b>6.</b> | <b>12.</b> |

39)Donner entre 1 et 12 mots pour définir votre état à la fin de la journée

|           |            |
|-----------|------------|
| <i>1.</i> | <i>7.</i>  |
| <i>2.</i> | <i>8.</i>  |
| <i>3.</i> | <i>9.</i>  |
| <i>4.</i> | <i>10.</i> |
| <i>5.</i> | <i>11.</i> |
| <i>6.</i> | <i>12.</i> |

40)Connaissez-vous ce qu'était un ITEP avant de venir ?

- Si oui, par qui ou comment ?
- que pensiez-vous que c'était ?

41)comment vous êtes-vous préparé à cette rentrée ?