

INTRODUCTION

Avocat de formation, je suis devenue enseignante tardivement. J'ai enseigné pendant cinq dans une école de village de la Drôme puis j'ai opté pour un poste de remplaçante. Je suis donc arrivée en ITEP pour un remplacement sans aucune préparation préalable. A l'époque, rattachée à l'école primaire de Saint-Nazaire-en-Royans, je fus amenée à remplacer un jeune enseignant qui « jeta l'éponge » au bout de trois semaines d'activités dans l'établissement. Comme tout enseignant, j'avais eu écho de ce qui se passait en ITEP mais j'étais loin d'imaginer la réalité de cette institution. En effet, les enfants placés en ITEP sont sans cesse à la recherche des limites et attaquent tous les cadres.

Ils sont souvent ballottés de famille d'accueil en famille d'accueil. Comme le souligne Calin, ce sont des enfants « *mal maternés et mal construits ils ont des souffrances identitaires souvent liées à des insuffisances dans les interactions structurantes précoces et ils ne parviennent à se défendre qu'en se parant de cuirasses agressives et ce très jeune* »

Dans la rue, avant d'arriver dans les locaux, j'entendis des cris et su que l'établissement n'était pas loin. Les premières impressions furent peur et malaise. Malaise face aux édifices, à la classe, face à la première petite fille que j'ai rencontrée dont le visage était déjà marqué par la dureté et les souffrances de sa vie. Peur, face aux enfants qui me regardaient avec un air méfiant. A l'intérieur des locaux, je fus accueillie par une enseignante et un enfant se dirigea vers moi pour me tendre un dessin d'obscénités.

« L'ITEP est un univers d'exclusion pour préserver la paix sociale et nous sommes « payés » par la puissance publique pour protéger la société, pour préserver la paix sociale, et non pour faire en sorte que les enfants ou les jeunes s'épanouissent » : telles furent mes premières impressions.

Autant dire que les premiers jours à l'ITEP furent très compliqués et éprouvants ; les enfants étaient dans un état d'insécurité considérable suite au départ de leur enseignant. J'étais dans un état de sidération : violence physique des enfants à l'égard des autres enfants et adultes, crachats, crises aiguës de certains enfants, insultes et gestes à caractère sexuel, enfants montant sur les tables et sortant par les fenêtres, jets d'objets, mobiliers compris, feuilles déchirées tel fut mon quotidien pendant de longs mois. J'avais eu écho de l'univers des ITEP mais j'étais loin d'imaginer une telle situation de détresse et de souffrance psychique. Dès que je proposais une activité pédagogique je n'essuyais que des rejets et insultes.

Les premiers jours voire les premiers mois furent si compliqués que chaque jour je me demandais si je reviendrai le lendemain et je me disais que rien ne m'obligeait à subir cela. Il a fallu le soutien de mes collègues pour pouvoir poursuivre cette expérience. Un sentiment de culpabilité aussi m'envahissait à l'idée de « laisser tomber » à nouveau ces enfants qui me témoignaient à leur manière l'envie que je reste auprès d'eux.

J'ai réussi tout de même la première année à porter un projet artistique jusqu'au bout c'est-à-dire la réalisation d'une exposition artistique dans un lieu public à Bourg de Péage. A la fin de l'année, il eut beaucoup moins de violence et ce fut émouvant de voir ces mêmes enfants créer toutes sortes d'œuvres artistiques dans la classe de

façon très adaptée, échangeant des conseils, s'aidant mutuellement pour créer un dinosaure en fil de fer, ou façonner un chapeau.

Dès les premiers jours, j'ai adopté « une posture de magicien » proposant de découvrir des objets insolites et ludiques car je savais que je pouvais les « approcher » de cette manière et petit à petit proposer des apprentissages.

Le manque d'attention et l'hétérogénéité des élèves font aussi qu'à un moment donné j'aurai pu choisir la facilité de donner des tâches ludiques et faciles mais ce n'est pas cette voie que j'ai choisie.

A mes débuts, j'avais l'impression d'enseigner au rabais, de faire parfois de « l'occupationnel » et surtout je ne savais pas toujours par « où commencer » avec des enfants qui enregistraient des retards abyssaux de trois voire quatre ans. Ryan, un enfant de dix ans avait un niveau de lecture de début CP, un autre du même âge pouvait lire de longs textes avec une compréhension fine développée. Cet écart dans les apprentissages complexifiait beaucoup la tâche sachant de plus que ces enfants n'abordent pas les apprentissages sereinement et qu'il faut parfois batailler pour simplement les faire asseoir et les faire tenir un stylo relève d'une gageure. Le jet de stylo est une activité courante en ITEP. De plus, il était hors de question d'utiliser un matériel pédagogique adapté à la classe de CP pour les non lecteurs de mon groupe. A chaque fois, j'avais l'impression de livrer un combat. Certains enfants mettent tout en œuvre pour ne pas entrer dans les activités pédagogiques : lenteur, agressivité, surexcitation, évitement ; mais ce qu'il ne faut pas occulter et qui est à mon avis le plus préoccupant c'est que certains enfants ne sont pas « en état d'apprendre ». *« Dans la plupart des cas la difficulté d'apprendre répond à une autre logique, celle de la peur d'apprendre et de sa conséquence majeure, l'empêchement de penser »* (Boimare, 2008, p XI).

Cette confrontation est pour eux d'une violence psychique telle qu'ils baissent très vite les bras. Les angoisses prennent vite le dessus et l'enseignant ne doit pas insister : il suffit parfois de dire « écoute, je me rends bien compte que ça ne va pas » et souvent l'enfant fond en larmes. Cette **fonction d'apaisement** de l'enseignant *« s'exerce à travers des ajustements interactifs intuitifs qui sont de l'ordre du portage et permettent à l'enfant de se tenir, en tenant ensemble des éléments du monde et des éléments de soi grâce à l'aide de l'adulte »* (Ourghanlian, 2006). En revanche, le « meilleur des enseignants » avec le meilleur dispositif pédagogique ne peut rien entreprendre face à un enfant qui est en « crise psychique ».

Face à ces « *troubles profonds graves d'ordre psychique ayant pour conséquence une impossibilité totale ou partielle d'entrer dans les apprentissages* » de l'écrit, j'ai réfléchi **comment je peux aborder des apprentissages et particulièrement la réalisation d'un écrit (tâche complexe de haut niveau) avec des enfants en ITEP en prenant comme thème les créatures de mythologie (grecque, égyptienne, japonaise, chinoise...).**

La caractéristique spécifique de l'apprentissage de l'écriture est d'être scolaire. Il est constamment lié et mis en œuvre dans l'imbrication constante de tâches de lecture, de nombreuses interactions orales, d'appropriation de lexique. L'écrit est ainsi au cœur des apprentissages. Mais les enfants en ITEP ne se font pas facilement

embarquer dans un processus d'écriture qui pour la plupart d'entre est douloureux et ramène à des souvenirs d'école encore plus douloureux. Certains refusent catégoriquement d'écrire.

De plus, en ITEP, les enfants ont de telles lacunes ; ils n'ont souvent pas les automatismes de base, une calligraphie illisible hors des lignes avec des lettres mal construites, une segmentation parfois inexistante, une orthographe minimale et un agencement syntaxique incorrecte.

Enfin, « *l'écrit est un instrument psychologique supérieur permettant à la pensée « d'être notée, pesée, classée »* (Bucheton, 2014, p 7). Résoudre ces tâches complexes de haut niveau nécessite « de libérer de l'espace de travail » dans le cerveau. Certains enfants placés en ITEP n'y sont pas prêts psychiquement. De plus, avec ces enfants « empêchés de penser » rien ne sert de parier sur un rattrapage scolaire sous forme d'entraînement supplémentaire. Il faut alors trouver et inventer d'autres supports.

En prenant en compte ces paramètres, je me suis demandée si des outils moins classiques (devinettes, Mémo, jeux de lecture...) peuvent permettre à ces enfants d'acquérir suffisamment de compétences pour élaborer un texte écrit et notamment la réalisation d'un récit de création ? Y-aurait-il d'autres paramètres plus liés à « l'atmosphère de classe » qui aideraient ces enfants à entrer dans les apprentissages ?

En première partie, j'ébaucherai une description d'un ITEP en général et de l'ITEP Les sources en particulier et ferai une description des enfants de mon groupe. En deuxième partie, je m'attarderai sur ce qu'est « écrire » et que cet acte ne consiste pas juste à respecter des normes linguistiques mais implique une réelle implication de soi. En troisième partie, j'évoquerai le « dispositif » mis en place autour des créatures de la mythologie par le biais de jeux et de « gestes » pour faire entrer ces enfants dans l'écrit et enfin j'insisterai sur l'importance d'une atmosphère de classe et des gestes d'atmosphère qui permettent à ces enfants « *d'entrer dans l'indicatif présent de la classe* ».

I. ENSEIGNER EN ITEP

1) Qu'est-ce qu'un ITEP ?

Les Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques (ITEP) ont pour mission d'accueillir des enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques s'exprimant par des troubles du comportement perturbant gravement leur socialisation et leur accès à la scolarité et à l'apprentissage. Les ITEP conjuguent au sein d'une même équipe institutionnelle, des interventions thérapeutiques, éducatives et pédagogiques.

C'est le décret n°2005-11 du 6 janvier 2005 qui précise le régime des Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques. Puis, la circulaire interministérielle DGAS/DGS/SD3C n°2007-194 du 14 mai 2007 relative aux Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques (ITEP) et à la prise en charge des enfants accueillis est à la fois la circulaire d'application du décret n°2005-11 du 6 janvier 2005, qui a redéfini les ITEP, mais également un texte de mise en conformité de ces établissements avec la loi n°2005-102 du 11 février 2005 sur le handicap. Les ITEP sont des institutions médico-sociales placées dans le champ de compétence de l'Etat et financées par l'Assurance Maladie

Un Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique (ITEP) se caractérise par une approche interdisciplinaire à visée soignante, avec personnalisation des propositions d'intervention.

« La psychopathologie de l'élève troublé et troublant met en avant des modalités de défense d'une profonde inquiétude humaine qui se traduit par :

- *de l'agir et beaucoup de passages à l'acte ou d'hyper-réactivité,*
- *des temporalités très éphémères (pris par l'urgence de la pulsion),*
- *des processus de défense très instables de type borderline ou sujet-limite,*
- *de la rigidité comportementale,*
- *de la violence très originaire et peu refoulable (projetée sur l'autre ou son propre corps, tentative de suicide),*
- *des relations très addictives ou abandonniques (toute-puissance de l'autre),*
- *de la double contrainte : avoir besoin de l'autre (de par une grande insécurité intérieure) en qui il ne peut avoir confiance,*
- *ressentir d'une façon démesurée la mort (suis-je vivant ou mort?),*
- *beaucoup de fatigue et d'usure au contact de l'autre*
- *beaucoup de perméabilité à l'environnement. » (sylvie Canat, 2005)*

L'école est souvent le lieu de cristallisation de difficultés comportementales. *« Ces enfants du trouble, du chaos, aux communications comportementales sont soumis à des logiques psychiques qui abîment le lien social et les cadres. » (Sylvie Canat)*

« Les enfants en ITEP n'ont pas construit au cours de leurs premières expériences, les compétences psychiques nécessaires pour affronter les contraintes de l'apprentissage. Les enfants empêchés de penser présentent tous un point commun : ils ne disposent pas d'un monde interne suffisamment fiable pour alimenter et relayer leur capacités réflexives » (Boimare, 2004, p 17). Lorsque la réflexion devient synonyme de déstabilisation les enfants cherchent à tout prix à éviter ce **temps de suspension**, temps clé de l'apprentissage, temps réservé à la recherche, à la construction à la transformation.

Les objectifs de l'ITEP sont également de :

- préserver le lien avec le milieu ordinaire de vie (social et familial) et apporter un soutien aux parents et aux proches.
- proposer plusieurs modalités de scolarisation en lien avec les établissements d'enseignement de proximité (l'enseignement est dispensé soit dans l'établissement par des enseignants spécialisés, soit en intégration dans des classes ordinaires ou spécialisées).
- rechercher les dispositifs de formation générale et professionnelle appropriés.

Les ITEP sont des lieux d'accueil d'enfants et d'adolescents en grande souffrance psychique. La relation professionnelle avec de tels jeunes n'est pas sans dommages psychologiques pour ceux qui s'en occupent et nécessite d'être constamment analysée, pour rester à la fois distanciée et engagée. L'analyse des pratiques et toute forme d'échange et de distanciation à l'égard de l'exercice quotidien sont partie intégrante du dispositif institutionnel. C'est là l'une des conditions fondamentales d'un environnement susceptible de favoriser la mise en situation d'apprendre de l'enfant.

2) L'enseignant en ITEP

« L'enseignant est vecteur de la fonction de contenance conçue comme la capacité d'une personne ou d'un système éducatif ou thérapeutique d'assumer une fonction de pare excitation et une fonction de symbolisation (c'est à dire la capacité de mettre du sens sur) » (Egron, 2017 p 64).

L'enseignant en ITEP est amené à évoluer dans un milieu qui n'est pas son cadre de référence initiale. Il côtoie d'autres professionnels et passe d'un monde cloisonné à un système pluridisciplinaire régi par des dynamiques d'individualisation, de prises en charge multiples. Cette adhésion et cette implication à la dynamique institutionnelle sont nécessaires quand on connaît le besoin de contenance et de cadre des enfants accueillis en ITEP.

Il est confronté sans cesse à des situations pleines d'affects, de décharge pulsionnelle, d'attachement et à des situations paradoxales : un même enfant peut insulter, frapper l'adulte et sucer son pouce lorsque cet adulte lui raconte une histoire ou l'enlacer en fin de journée.

Enseigner en ITEP nécessite la présence d'enseignants avertis à la fois capable d'implication et de distanciation, de collaboration professionnelle, de mise en question personnelle.

« Si les crises ou les colères des élèves engendrent, par le biais d'une identification à l'agresseur, de la colère ou du rejet, rien ne peut être offert en retour sinon de la crainte ou de l'exclusion. La rencontre se fait là, au cœur de ces formes étranges qui débordent de la subjectivité des élèves. Il faut alors trier, ordonner, restituer autrement et surtout ne pas s'abandonner à la panique même si les systèmes de défense (de l'enseignant) sont très secoués et mis à l'épreuve. La protection psychique est parfois dénudée par un trop de tension qui circule au sein des classes troublées. » (Canat, 2006)

Les enseignants doivent croire à leur capacité de produire les effets escomptés : c'est-à-dire faire entrer des enfants que tout éloigne des apprentissages dans ces mêmes apprentissages. L'efficacité personnelle est la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités (Bandura, 2013, p 12). Plusieurs études démontrent que plus l'enseignant possède un fort sentiment d'efficacité personnelle plus il est ouvert à accueillir des élèves présentant des troubles du comportement.

Enfin *« Les enfants doivent se sentir acceptés et reconnus pour changer. « Un enseignant qui reconnaît et accepte les peurs, les rejets, les blocages qui respectent les angoisses, les inhibitions qui manifeste confiance dans l'évolution à venir de tel enfant offre aux élèves un espace de sécurité qui peut leur permettre de sortir des situations de blocage »* (Delannoy, 1997).

3) L'ITEP « Les Sources »

L'ITEP « Les Sources » accueille des enfants âgés de cinq à douze ans et dispose d'une équipe interdisciplinaire :

- un directeur
- une équipe thérapeutique composée d'un psychologue et d'une psychomotricienne
- une équipe éducative composée d'éducateurs spécialisés et d'un éducateur sportif.
- une équipe d'entretien.

Pour chaque jeune, après une période d'observation et d'évaluation, l'équipe pluridisciplinaire élabore un Projet Personnalisé d'Accompagnement (PPA) qui énoncent des hypothèses de travail et dégage un plan d'intervention cohérent.

L'ITEP « Les Sources » comporte :

trois classes d'enseignement général ; la répartition des enfants est faite essentiellement en fonction du niveau scolaire des enfants et de leur capacité à entrer dans les apprentissages.

4) Les enfants de mon groupe

Le groupe dans lequel j'exerce mes fonctions est constitué de huit enfants. Ce sont des enfants âgés entre neuf et onze ans ; il y a une fille et sept garçons. Ils sont tous en échec scolaire et ont vécu un vécu douloureux de l'école d'où ils ont été exclus partiellement ou totalement.

Mon groupe comprend :

Bryan, enfant de neuf ans est placé en famille d'accueil ; il a un niveau général de CP-CE1 et commence à entrer dans la lecture. A son arrivée, il est insécurisé et fait face à une forte angoisse qu'il tente tant bien que mal de camoufler par des mécanismes de défense (évitement, contrôle) et il est angoissé face à l'échec auquel il oppose toujours le même mécanisme de défense : **l'évitement**. Etrangement, il copie très bien et est très soigné. C'est un enfant très agité, immature qui se comporte comme « un petit enfant ». Il marche à quatre pattes dans la classe, monte sur les tables et met tout en œuvre pour échapper aux activités pédagogiques. Il teste mes limites constamment et me répond par des insultes lorsque je lui propose une activité. C'est une véritable pile électrique qui pousse ses camarades et les adultes dans leurs retranchements. Les seuls moments où il s'apaise sont lorsqu'il feuillette un livre ou lors des moments de lecture offerte. Il se calme aussi lorsqu'il dessine. Il apprécie particulièrement les récits mythologiques. Depuis le début de l'année scolaire 2017- 2018, il progresse en lecture et en production d'écrit particulièrement en petit groupe et me notifie son envie d'apprendre à lire.

Un matin, il est allé au tableau et a essayé d'écrire avec mon aide une lettre à ses frères également placés. « *En matière d'enseignement d'écriture il faut considérer l'élève comme un sujet écrivant c'est à dire une personne singulière, avec son histoire.* » (Bucheton, 2014, p 11). En fin d'année scolaire, il ne montre plus trop d'agitation et me demande de « travailler » avec moi. Aujourd'hui, il est inclus dans une classe où il poursuit des apprentissages en sport, histoire et sciences et progresse à son rythme.

Eve est une fillette singulière. Elle a un bon niveau général CE2. Elle aime écrire et il lui arrive de recopier des textes. Elle refuse systématiquement l'aide de l'adulte et dit toujours qu'elle « sait faire » et nie les évidences. « *Se protéger aussi de la déception et du désarroi par une illusion de complétude est une des raisons majeures de l'empêchement de penser* » (Boimare, 2008, p 23). En copie, elle est très performante. Elle dit se sentir mieux à l'ITEP. Eve a une obsession qui a le don d'énerver ses camarades ; c'est « Chokie », poupée maléfique de film d'horreur qu'elle dessine entourée de cadavres ensanglantés et pendus. Elle exprime un goût inquiétant pour le sanguinolent. Elle demande au père Noël « une hache pour tuer des gens » comme sa poupée favorite. Depuis quelques temps elle ne dessine plus la poupée maléfique ; elle a envie de retourner à l'école même si je note une légère appréhension car elle a un passé scolaire douloureux. Elle connaît encore des périodes parfois très compliquées.

Noah est un garçon de neuf ans placé aussi en famille d'accueil, qui ne pouvait « tenir en classe » plus de cinq minutes durant toute l'année scolaire 2016-2017. Dès qu'il entrait dans la classe, il mettait tout le groupe à mal, proférant des gros mots à caractère sexuel. Il lui arrivait aussi de mimer des actes sexuels, jeter le matériel, « balancer » les bureaux, jeter des pots de terre dans la classe. Souvent sa présence faisait exploser le groupe avec bagarre, crachats, dégradation de matériel. Durant l'année scolaire 2016-2017, nous avions comme projet la présentation d'une exposition artistique publique. Noah a travaillé toute l'année sur sa « mascotte » et elle fut son unique œuvre artistique. Il l'a peinte et repeinte des dizaines de fois. Au fil des mois, il lui a rajouté des guirlandes en guise de cheveux et des inscriptions douteuses. Il mettait sa mascotte à côté de lui près de son bureau. Petit à petit, sa mascotte allait avoir un aspect présentable et respectable. Il lui a mis des pieds et lui a chaussé des lunettes puis a enlevé les inscriptions sexuelles et douteuses.

Noah ne sait ni lire ni écrire. En revanche, il a un bon niveau en mathématiques. Il écrit en majuscule de façon très maladroite et crispée. Aujourd'hui, il arrive « à rester » un peu plus en classe mais son retard reste important. Il s'accroche à son rêve de devenir pompier et je l'incite à progresser en lui rappelant ce désir. Il apprécie et investit les moments des défis logico-mathématiques pour lesquels il excelle; il cherche, réfléchit et arrive souvent à donner la réponse juste avant les autres. Aujourd'hui, il accepte plus la frustration et profère moins d'insultes si je lui refuse quelque chose.

Noah a énormément progressé sur le plan du comportement mais mon inquiétude reste vivace quant à l'avancée dans les apprentissages.

Emin est un enfant de onze ans. Il est très envahi par ses angoisses, souvent hyper agité, au bord de l'explosion. Il éprouve de nombreuses difficultés pour s'exprimer. Le langage et le lexique sont pauvres et *«il ne dispose pas d'une parole élargie et soutenue pour la réflexion, ce qui l'empêche d'arriver au langage argumentaire, étape incontestable pour organiser et structurer sa pensée, il n'arrive pas à décoller de ces préoccupations infantiles et personnelles »* (Boimare, 2008).

Il présente de grosses difficultés d'attention et de concentration. Il se balance de manière frénétique sur sa chaise et il est fortement gêné et angoissé par le passage à l'écrit : *« qui est le fils de p... qui a inventé le stylo et l'écriture ? »* me dit-il un jour où je lui demandais d'écrire un mot. Il se prend la tête de désespoir lorsqu'il doit recopier un mot long comme « photographe ». Il lui arrive même de pleurer. Je suis obligée d'écrire à sa place lorsque cela lui est insupportable. En grammaire, j'écris les réponses à sa place où il me les donne oralement. Cela l'apaise et peut le relancer dans les apprentissages. Je comprends que « la démotivation » n'est pas uniquement un signe de mauvaise volonté ou d'une « paresse », et je reconnais et accepte les peurs, les rejets et les blocages d'Emin.

Gabin a neuf ans. Il est très lymphatique. Il fait partie de ces enfants qui disparaissent devant la sollicitation de la recherche. Il est encombré par toutes sortes d'angoisses familiales. Il est « sans énergie » et même ses fonctions motrices sont au ralenti. Cette expression de la difficulté à penser peut- être assimilé à un retard

mental alors qu'en fait « *il n'est qu'une stratégie développée par l'enfant pour maintenir son équilibre psychique* » (Boimare, 2008, p 15). Il se présente comme un enfant chargé de soucis, de tensions internes, étant souvent sujet à d'importantes crises répétitives, motivés par des situations qui semblent créer en lui des tensions internes.

Il est lecteur mais éprouve de grosses difficultés en écriture. Il peine à écrire en cursive, ses lettres sont difformes et ne respectent pas les lignes. Il est très lent et détériore systématiquement le matériel scolaire. Il met tout en œuvre pour ne pas entrer dans les apprentissages (lenteur) et se contenterait volontiers de faire du coloriage, activité pour laquelle il s'applique beaucoup. Gabin comprend les textes lus et les dénouements parfois complexes, notamment les circonstances de la naissance d'Héraclès et les frasques de Zeus. Dans les temps de discussion après une lecture, c'est souvent lui qui aide ses camarades à comprendre un passage délicat ou compliqué. Il est aussi celui qui remet en ordre les différentes parties de l'histoire. Gabin est inclus en classe ordinaire CE2 sur des apprentissages d'histoire et de sciences ; cela se passe assez bien et il exprime le souhait de retourner à l'école.

Lenny a neuf ans. Il a été placé précocement en famille d'accueil. Il perturbe le groupe et est imprévisible, fait preuve de « grande violence » et d'impulsivité en barrage à une grande angoisse et un entourage vécu comme très menaçant. Dès la moindre agitation il se met à cogner sans raison sur tout ce qui bouge créant dans le groupe une atmosphère délétère. La dernière classe en école ordinaire est un CP. Il présente comme Emin des difficultés d'attention et de concentration. Ballotté de famille d'accueil en famille d'accueil il ne « peut pas travailler ». Lors des rares moments d'apprentissages et d'accalmie, il a besoin constamment de l'étayage de l'adulte à ses côtés. C'est un enfant pertinent qui comprend bien les textes lus, a du vocabulaire mais ne peut pas écrire en cursive. Son état d'excitation générale nécessite souvent des mises à l'écart et une impossibilité d'envisager une inclusion pour cet enfant. Lenny a des compétences psychiques insuffisantes pour affronter les apprentissages. Cependant à la fin de l'année scolaire, il investit mieux les activités pédagogiques et fait la demande d'aller à l'école. Il faut préciser qu'il vient d'intégrer une nouvelle famille d'accueil dans laquelle il se sent bien. Lenny s'est apaisé mais cela reste très fragile.

Bao Quoc a neuf ans ; il est arrivé à l'ITEP au mois de janvier ; il n'y est qu'à temps partiel. Il a des connaissances scolaires mais une estime de lui très faible. « *Le manque d'estime de soi est en réalité souvent une fuite, une tentative d'évitement du malaise provoqué par l'apprentissage surtout quand ce malaise se déclenche dans le temps de suspension réservé à la réflexion ou au doute* » (Boimare, 2008, p 32). Il faut faire preuve d'énormément de patience car il refuse catégoriquement tous les apprentissages ; c'est une victoire lorsqu'il réussit tant bien que mal à écrire une petite phrase ; il a besoin d'énormément d'étayage et de valorisation.

Boimare décrit trois grandes défenses utilisées par « les empêchés de penser » ; faire venir à l'esprit des idées d'auto dévaluation dès qu'ils sont sollicités pour un temps réflexif (« je suis nul » ou « c'est nul ton travail »)

privilégier un fonctionnement intellectuel par association immédiate et pour supprimer ce temps de suspension, utiliser des troubles du comportement pour ne pas penser.

Alors que les autres enfants sont dans l'agitation Bao est plus dans l'inhibition. Il est très difficile pour Bao d'aller jusqu'au bout d'une tâche et son temps de concentration n'est pas très important.

Rami est un enfant de dix ans et est arrivé au mois de mars. Il partage ces journées entre un CE2 dans lequel il donne du « fil à retordre à son enseignante » et L'ITEP. A son arrivée, il avait du mal à accepter les règles et à affronter les contraintes. Il testait sans cesse les limites des adultes ; comme Emin, il ne dispose pas des mots, et vocifère sans cesse des gros mots. Son imaginaire est d'une grande pauvreté et est envahi par un univers de violence (kalachnikov, guerre ...).

II. ECRIRE : « UN ENVOÛTEMENT POUR FAIRE SORTIR LA BÊTE DE SON REPAIRE »

1) L'élève écrivant est une personne singulière avec une histoire, des émotions

Ecrire n'est pas simple. « *En témoignent les nombreux enfants en difficulté avec cette pratique qui s'avancent en terrain miné et donne à lire les stigmates du malaise et de la souffrance par-delà le message inscrit.* » (Strauss Raby, 2004, p 10).

« *L'écriture n'est pas seulement une question de normes linguistiques. On a longtemps fonctionné selon l'idée simpliste que pour savoir écrire il suffit d'enseigner la langue, c'est à dire l'ensemble des normes orthographiques phrastiques textuelles ; on enseigne des règles on donne un devoir, on corrige les fautes ; comme cela ne marche pas très bien en particulier pour les enfants en difficulté on les fait recommencer à l'identique. L'écriture est un processus de résolution de problèmes très complexes et très lent.* » (Bucheton, 2014)

L'écriture est une tâche cognitive complexe qui fait appel à des stratégies et habilités dont l'élève à risque ou en difficulté est souvent mis à mal.

La rencontre avec l'écrit est incontestablement concernée par les **mouvements psychiques** et l'on comprend qu'en ITEP, le rapport à l'écrit est souvent douloureux et difficile. Nikos Katzentzakis décrit bien ces tensions de l'écrit dans son oeuvre "Alexis Zorba" « *je me mis joyeusement à écrire. Non ! je n'écrivais pas. Ce n'était pas écrire : c'est une véritable guerre, une chasse impitoyable, un siège et un envoûtement pour faire sortir la bête de son repaire.* »

« *Le développement des compétences d'écriture d'un élève s'inscrit dans son histoire globale : familiale, sociale, scolaire. Il n'est pas un sujet dont on peut formater la pensée à coups de corrections. Le développement des compétences d'écriture va de pair avec le développement de l'ensemble de ses capacités à penser, à questionner à hiérarchiser avec le développement de sa sensibilité, celui de sa capacité à prendre en compte l'autre avec en miroir une véritable conscience de soi comme sujet écrivant* » (Bucheton, 2014, p 23-24)

2) L'écrit dans les programmes scolaires

Les programmes insistent sur le fait que la lecture et l'écriture sont deux activités intimement liées dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité. Ecrire est l'un des moyens d'apprendre à lire. Il est dit aussi « *qu'au cycle 3, le fait que les élèves ne maîtrisent pas parfaitement les usages de la langue écrite ne doit pas empêcher l'exercice quotidien de l'écriture, la mise en place d'une habitude qui doit être à la fois rassurante et formatrice* ». Les programmes prévoient :

Attendus de fin de cycle 2

- Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation.
- Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.
- Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications.

Beaucoup d'enseignants pensent encore qu'un enfant ne pourra produire de véritable écrit que lorsqu'il aura suffisamment assimilé l'essentiel de ces contraintes (orthographiques, syntaxiques ...etc). Ma démarche consiste à ce qu'il s'approprie cet acte. En ITEP, les enfants arrivent avec deux à quatre ans de retard et avancent à leur rythme. Il ne faut pas oublier que leur journée est partagée avec d'autres temps, thérapeutiques et éducatifs. Les temps de pédagogie ne sont pas ceux de l'école et sont beaucoup plus courts. Il ne faut pas non plus occulter qu'il y a des jours où certains enfants ne peuvent pas aborder les apprentissages pour des raisons liées à leur état psychique.

3) Les écrits autour de la mythologie

Au début de l'année, je laissai traîner plusieurs fois mon livre sur les créatures de la mythologie. Je voulus le récupérer en fin d'après-midi mais ne le trouva point, remuant la classe sans dessus dessous. Loan, un enfant de la classe (qui est parti très tôt en classe Ulis) l'avait ramené chez lui à deux reprises. Sa maman lui acheta le

livre et le lendemain, il ne le quitta plus créant autour de lui un attroupement d'enfants dont Noah qui semblait fort intéressé.

Cet ouvrage s'intitule « **ANIMAUX ET CREATURES DE LA MYTHOLOGIE** » aux éditions Milan. Il comporte cinq parties (en Grèce et à Rome, en Scandinavie et en Finlande, en Egypte au Moyen orient et Afrique, en Inde et en Extrême orient, en Amérique et en Océanie.). Parfois alliés des dieux et des héros, parfois féroces ennemis, les créatures sont aussi fantastiques que célèbres : nous avons étudié dix d'entre elles : **L'Hydre de Lerne, la Méduse, le Cerbère, l'Ammit, le Simurgh, Hanuman, Nianshou, le Kappa, Tamama no mae et l'Aoguang**. Elles sont toutes intéressantes et présentent des similitudes qui permettent un travail riche et foisonnant.

a) La mythologie mobilise les enfants

La mythologie mobilise les enfants. Elle constitue un patrimoine universel où s'ancrent toutes les émotions humaines. A travers les récits, les élèves rencontrent des héros ou des créatures qui les fascinent et les interrogent. La plupart du temps, les enfants ont déjà une culture mythologique issue de l'école primaire ou de leur environnement culturel (jeux vidéo, dessins animés). Ils n'ont pas peur d'échouer puisqu'ils se sentent sécurisés par le sentiment de savoir déjà. Un jour, je lisais en classe le récit de la Méduse dans une édition de la Martinière ; le texte comportait une erreur selon laquelle « le dieu Hadés dieu de la guerre prêta son casque invisible à Persée » Lenny, releva l'erreur en corrigeant le fait qu'Hadés était le dieu des enfers et rectifia qu'Arés était le dieu de la guerre. Lenny a pu déceler l'erreur et la corriger. Il était très fier de lui. « *Le levier réside dans le fait de leur donner l'occasion d'extérioriser et d'utiliser une culture qu'ils détiennent déjà partiellement* » (Brigaudiot, 2014, p 26). Cette pré-connaissance favorise l'estime de soi.

« *On a affaire ici à leur culture d'enfants c'est à dire ce qui les intéresse ensemble et sur lequel ils peuvent échanger, oralement et matériellement. Autant s'en ressaisir notamment sous forme de message dans la classe* » (Brigaudiot, 2014, p 26).

Ces histoires donnent en plus aux enfants la possibilité de mettre des mots et des scénarios sur des émotions, des sentiments ; avec les récits de la mythologie, les enfants ont tous quelque chose à dire, à raconter.

Boimare démontre ainsi que les mythes contribuent à fonder une **culture commune** et montre « *comment la classe à médiation culturelle qui veut donner du sens et des racines aux savoirs avec une utilisation intensive de la culture et du langage, peut être un excellent moyen de favoriser le vivre ensemble en donnant un patrimoine commun aux élèves et en les mettant dans une situation de participation et de réussite quel que soit le niveau* » (Boimare, 2008)

« *De par son invariance le mythe contribue à constituer une peau commune* » (Odile Mettling, 2006, p 47).

Elle apporte un **nourrissage culturel** certain et suscite l'expression des élèves. Il y eu souvent de bons moments d'échanges entre les enfants ; des enfants qui n'ont souvent que les gros mots pour communiquer échangent de manière tout à fait adaptée. Bryan, lorsque je travaillais avec Emin sur le texte à trou de l'Hydre

de Lerne est intervenu à plusieurs reprises et le corrigea à chaque erreur et tous les deux ont argumenté de manière non conflictuelle ; « mais non ! ce n'est pas « immortel » que tu dois écrire mais « marais ». Emin acquiesca et lui demanda ce qu'est « un marais ». Lorsque je posa la question : « qui a peur du vieillard avec un bâton de feu? » (de l'histoire du Nianshou), Emin se trompa d'histoire et répondit que c'était Héraclès. Eve le corrigea et Emin accepta la correction sans insulter Eve.

b) Les mythes opèrent un effet réparateur

Les mythes opèrent un effet réparateur sur des élèves qui n'ont pas du fait de véritables carences de toutes sortes pu mettre des mots sur des émotions ressenties telles que la violence, l'agressivité. Ainsi, le psychologue de l'établissement me fait part du fait que les enfants mentionnent souvent les histoires des créatures mythologiques étudiées dans le groupe.

L'histoire du Simurgh a suscité beaucoup d'intérêt chez tous. C'est une créature bienveillante de la mythologie persane. Elle est sage et a adopté un bébé qui avait été abandonné à cause de son albinisme. Lorsque je pose la question à Rami, « pourquoi le bébé a-t-il été abandonné ? » celui-ci me répond « qu'il faisait trop de bêtises et que ses parents en *ont eu marre* ». Rami est le dernier d'une fratrie de 8 enfants ; ces parents sont à bout et ne savent plus comment faire avec ce petit dernier qui leur donne du fil à retordre.

Un mythe écrit Lévi –Strauss se rapporte toujours à des événements passés : « avant la création du monde » en tout cas « il y a longtemps ». *« Mais la valeur intrinsèque attribuée au mythe provient de ce que ces événements censés se dérouler à un moment du temps forment aussi une structure permanente. Celle-ci se rapporte au passé, au présent, au futur. Cette permanence du mythe fait que chacun peut s'approprier les monstres en fonction de sa propre sensibilité, de sa problématique interne. »* (Odile Mettling, 2006, p 41)

III. LE « DISPOSITIF » MIS EN PLACE : FAIRE NAITRE LE DÉSIR D'APPRENDRE (Annexe 34)

Inventer une créature en la dessinant d'abord et en la décrivant par écrit ensuite tel fut l'objectif final du dispositif. Mais en amont de ce travail, les enfants ont pu rencontrer des créatures plus ou moins connues de toutes les mythologies et cette étude a été conjuguée à des travaux artistiques. J'ai essayé tant bien que mal d'inventer les conditions pédagogiques et psychologiques favorables à l'ouverture du désir d'apprendre.

« Les objets culturels ne sont pas appréhendés en tant qu'objet d'apprentissage même si des apprentissages s'y font au détour mais en tant qu'objet de remise en jeu du désir d'apprendre et de la curiosité intellectuelle » (Strauss Ruffy, 2004)

1) Un travail préalable de lecture associé au dessin

En ITEP, les apprentissages peuvent prendre des voies différentes que le petit effectif de classe nous permet d'emprunter. Lecture et écriture sont deux activités intimement liées. Chaque créature a fait l'objet d'abord d'une lecture (Annexe 1 et 1 bis : exemple de textes, le Simurgh et l'Ammit) : je lis le texte que j'ai adapté au niveau de compréhension des enfants. Le niveau de compréhension est assez hétérogène dans le groupe et cela dépend beaucoup du degré d'attention des enfants. Le premier temps de la séance est réservé au « nourrissage culturel » ; l'objectif est double : apprendre à écouter c'est-à-dire apprendre « à faire de l'image avec des mots entendus » et ensuite dessiner. « *Les enfants empêchés de penser présentent tous un point commun ; ils ne disposent pas d'un monde interne suffisamment fiable pour alimenter et relancer leurs capacités réflexives* » (Boimare, 2008, p 17)

Trois qualités sont demandées à ces récits selon Boimare (2008 p 107) :

« *-ils doivent être capables de retenir l'intérêt des enfants qui ont parfois du mal à entrer dans l'histoire.*

-ils doivent offrir cette possibilité de mettre des mots et des scénarios sur des émotions et des inquiétudes qui peuvent se déclencher avec la pensée et les contraintes de l'apprentissage.

-mais ils doivent aussi donner le fil pour s'en éloigner car c'est bien dans cet entre-deux, dans cette capacité à se rapprocher et à s'éloigner des émotions et de la curiosité primaire que se trouve l'espace nécessaire au fonctionnement intellectuel. » (Boimare, 2008, p 107)

Ces récits permettent aux « empêchés de penser » de se construire un monde interne un peu plus riche et un peu plus sécurisé.

Le dessin comme « mise en mouvement de l'âme qui précède la pensée »

« *Créer c'est oeuvrer à cette espèce de mise en mouvement de l'âme qui précède toute pensée* » (Antonin Artaud)

Le dessin peut préparer à l'écoute, à l'apaisement et au temps de suspension nécessaire aux apprentissages. Depuis que j'enseigne en ITEP j'utilise beaucoup le dessin et me suis mise moi-même à dessiner. Aujourd'hui le dessin est un rituel que j'utilise tous les matins. Il est assez impressionnant de constater le calme qui règne dans la classe lorsque les enfants dessinent.

Après la lecture, les enfants doivent dessiner ce qu'ils ont compris de la créature et de son environnement. En général, c'est un moment exceptionnellement serein où les enfants sont à l'écoute car ils ont comme consigne de dessiner la créature avec ses attributs physiques et dans son environnement (Annexe 2, 3). « *Dans leur écoute active, les enfants prennent aussi ce qu'ils reconnaissent ou au contraire ce qu'ils découvrent des objets et des acteurs du monde, c'est une dimension cognitive* » (Brigaudiot, 2014 p 119). Lors de cette cérémonie du dessin, les enfants se lèvent, échangent des idées et conseils. Bryan, « expert en dessin », se propose d'aider à dessiner le dragon Aoguang et les enfants se lèvent et se positionnent autour de lui. Le dessin permet de mettre en place un cadre favorisant les interrelations et certains problèmes de compréhension sont résolus lors de ces échanges.

Les programmes préconisent « *pour comprendre un texte, des activités variées guidées par l'enseignant permettant aux élèves de mieux comprendre les textes : réponses à des questions, rappel du récit (racontage), représentations diverses (dessin, mise en scène avec marionnettes ou jeu théâtral)* ».

Après l'exécution du dessin, je montre l'illustration du livre et puis je pose des questions :

- où vit la créature ?
- à quoi ressemble-t-elle ?
- quels sont ses pouvoirs ?
- quel est l'intrigue ?).
- quelle est sa fin éventuelle ?

Toutes ces questions permettent d'approfondir la compréhension et se remémorer du lexique déjà rencontré comme les mots « bienveillant », « malveillant », « dents acérées » (souvent les créatures ont des dents acérées, des griffes, des crocs, des mâchoires puissantes et sont cruelles, dévoreuses, maléfiques...). Leurs similitudes permettent de se familiariser avec un lexique riche.

Les enfants mobilisent des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages types). L'univers de certaines créatures (Hydre de Lerne, Cerbère, Ammit...) se ressemblent beaucoup et cela permet de faire des liens.

Ce travail montre des enfants extrêmement motivés. Après chaque dessin, les enfants écrivent un mot ou une phrase pour décrire leur impression ou une phrase sur la créature : « elle est méchante, ...etc ».

Lors des prochaines séances sur les créatures, je délivre aux élèves le texte complet à lire à voix haute ou silencieusement, un texte à trou (Annexe 4), un texte puzzle (Annexe 5) ou un questionnaire vrai/faux (Annexe 6) comme le préconisent les programmes. Lors de l'activité du texte à trou certains élèves comme Gabin et Eve réussissent à être autonome mais les autres ont besoin de mon étayage et de mon aide pour se recentrer tel Emin qui dès la première difficulté est capable de mettre tout le groupe à mal car il s'emporte, s'énerve, renverse son bureau, tape des poings sur la table et sort de la classe en claquant la porte.

Le niveau étant très hétérogène, les textes à compléter ou à relire sont adaptés en fonction des compétences en lecture des enfants : Bryan a un texte plus court à lire ou à compléter (annexe 7) ; j'utilise le logiciel « lire couleur » pour bien marquer les syllabes. S'agissant de la compréhension plus fine, les élèves tentent de faire des liens entre les différentes histoires. Ainsi pendant la lecture offerte du « Prince tigre », Lenny faisait un lien avec le Nianshou (créature mi tigre mi taureau de la mythologie chinoise) en s'aidant des affichages. Gabin et lui-même se lancèrent dans un débat sur la dangerosité de l'un et de l'autre. C'était très intéressant d'observer ces deux enfants argumenter alors que d'habitude ils s'insultent.

J'ai proposé souvent en lecture offerte des histoires sur des dragons semblables à L'Aoguang de la mythologie chinoise. Le Simurgh ressemble lui au griffon du Moyen âge. Toutes ces histoires ont pour intérêt de participer au « nourrissage culturel » des enfants.

2) Les jeux créés autour de ces créatures : « la pensée s 'origine dans le jeu »

Le dispositif comporte une part importante de moments de jeu. Je les ai conçus avec le « matériau » des créatures des diverses mythologies.

Jean Piaget, H Wallon, D Winnicott, de très nombreux chercheurs ont traité le jeu selon des points de vue variés : celui du psychologue, du neurologue, du pédagogue et tous ont mis en évidence son caractère fondamental dans le développement de l'enfant.

Selon Winnicott, les processus de pensée « s'originent » dans le jeu, expérience fondamentale mêlant l'observance de règles précises à la libre invention spontanée.

Dans les ressources pédagogiques « jouer et apprendre » de septembre 2005 il est précisé que l'enfant joue :

- s'il choisit de s'engager dans l'action de lui-même ou suite à un processus d'adhésion.
- s'il décide librement de ses modalités d'action dans un cadre défini.
- si ses actes s'inscrivent dans une réalité qui est la sienne sans conséquence sérieuse dans le monde réel.
- si ces actes n'ont d'autre but que le plaisir lié au jeu lui-même dans ses aspects individuels et/ou sociaux.
- s'il retire de l'action un plaisir immédiat.

Avant de commencer un jeu, je précise aux élèves que même si l'on va « jouer » cela n'en constitue pas moins un apprentissage.

Les jeux que j'ai conçus sont :

Le mémo

(Annexe 8)

Le premier jeu conçu est un jeu de mémo avec les créatures. Les élèves disposent d'un jeu de 20 cartes (10 créatures). Le jeu consiste à retourner les bonnes paires : une carte avec une créature et l'autre avec le nom de la créature écrit avec l'aide du logiciel lire couleur. Les syllabes sont mises en valeur. Pour les lecteurs, ce jeu aide à la mémorisation. Pour les non lecteurs, la tâche consiste à décoder le texte et l'associer à la bonne créature. Ce jeu se joue à plusieurs et n'a jamais fait l'objet de conflits. L'intérêt du mémo est que les enfants n'ont pas besoin de ma présence et que cela leur laisse un espace de liberté.

Enfin, le jeu du mémo peut aider à conceptualiser, favorise des raisonnements logiques et fait évoluer l'élève vers plus de concentration.

Le jeu sur les créatures

C'est un jeu structuré qui tout en conservant l'aspect ludique comporte des objectifs d'enseignement.

Il comporte :

- un plateau avec 70 cases. (Annexe 9)
- une case départ, une case arrivée,
- 11 cases « créatures » dont une créature qui lance du feu qui n'est pas à proprement parler une créature étudiée.
- 10 cases « questions » marquées d'un point d'interrogation vert.
- 1 case « va direct Fenghang »
- 2 cases : « recule de 12 » « recule de 10 »
- des pions
- un dé

Le jeu des créatures se joue à plusieurs mais j'essaie de le guider avec cinq enfants au maximum. Je me place au centre du jeu tel un croupier au casino et je guide le jeu, rappelle les tours, recentre systématiquement les enfants qui sont très vite distraits par la moindre agitation.

Lorsque le joueur tombe sur une case avec l'une des créatures, il doit essayer de raconter tout ce qu'il sait sur la créature (son aspect physique, son histoire, ses pouvoirs, sa fin éventuelle...etc) et peut s'aider des affichages de la classe (Annexe 10 : un des exemples d'affichage). Cette case permet aux élèves de développer le langage oral et de se saisir du lexique préalablement étudié, de fournir des phrases longues et syntaxiquement correctes.

Rami et Emin en ont particulièrement besoin car leur langage est pauvre et les phrases souvent très mal structurées. C'est le moment où l'on peut aussi travailler l'articulation des mots. Si la condition est bien remplie c'est à dire « avoir apporté assez d'éléments sur la créature », le joueur peut avancer de deux cases. Les autres enfants peuvent aider le joueur engagé.

Le langage est présent tout le long du jeu : rappel des règles par les élèves, langage du jeu (« tu lances le dé, tu peux avancer ton pion jusqu'à la case, tu as rattrapé ton camarade qui était devant toi »)

Je sollicite de temps en temps l'enfant pour qu'il verbalise ce qu'il est en train de faire. Ce jeu permet de mobiliser le langage chez des enfants qui ont beaucoup de mal à s'exprimer.

La case ? comporte :

- des questions d'orthographe :
« épelle le mot lion », « épelle le mot griffe », « épelle le mot gueule »...etc
- des questions de lexique : « donne un mot de la même famille que « gueule » » ou « est ce que la gueule du chien est une expression familière ou courante ? » ; « que veut dire le mot bienveillant ? quel est son contraire ? »...etc.

Lors de ces questions, les joueurs peuvent aider celui qui doit répondre. S'il répond correctement il avance de trois cases.

La case « monstre qui crache du feu » : lorsque le joueur tombe sur cette case, il est exclu du jeu. Cette case a posé un problème car celui qui est exclu provoque systématiquement le désordre en sortant du jeu et il est difficile de retrouver le calme nécessaire à la poursuite du jeu.

La case « avance jusqu'au Fenghang » permet au joueur de devancer les autres.

Ce n'est qu'au mois de mai que l'on a pu jouer avec ce jeu étant donné qu'il fallait avoir rencontré toutes les créatures.

Les devinettes

J'ai conçu aussi un jeu de devinettes (exemple : je suis en enfer et je surveille les morts.) qui permet aussi de véritables échanges entre les enfants. Ainsi pour la devinette : « je suis en enfer et je surveille les morts », trois créatures pouvaient faire l'objet de discussions : l'Hydre, le Cerbère et l'Ammit.

Toutes les trois vivent sous terre mais seul Cerbère surveille les morts. L'Ammit, créature de la mythologie égyptienne vit dans le royaume des morts et dévore les hommes qui ont commis des péchés et qui ont subi l'épreuve de la balance : si leur cœur est plus lourd que la plume de Maat (symbolisant la justice) alors c'est que la personne a pêché et il doit se faire déchiqueter par l'Ammit. Cette devinette a l'air anodine mais est suffisamment implicite pour faire naître de véritables échanges toujours très adaptés. Le jeu des devinettes permet aussi un travail de lecture car les lecteurs les lisent aux autres enfants.

Une sorte de domino

Il faut associer le nom de la créature avec l'adjectif ou le complément de nom : (exemple, l'Ammit -la dévoreuse)

3) Les écrits intermédiaires et les écrits finaux

Avant d'aborder la réalisation de leur écrit final, les enfants ont beaucoup écrit. Il est important « *de réserver un temps et un espace à l'apprentissage de l'écriture créative* ». Le plus souvent possible lorsque leur état le permet, les enfants sont confrontés à des situations d'écriture de textes courts. Il peut s'agir d'écrire la légende d'un dessin, d'écrire une phrase sous une photographie mettant en scène l'enfant (annexe 11) de trouver l'anagramme d'un mot (annexe 12) et d'écrire une phrase avec ce mot, déchiffrer un rébus (annexe 13). Ces jeux (anagramme, rébus) « *sont des mini problèmes dans une zone très circonscrite d'apprentissage et dont la résolution ne dépende pas d'une chaîne de compétence* » (Brigaudiot, 2014, p 90)

« *Ces moments ritualisés, généralement courts et ludiques familiarisent les enfants avec l'activité d'écriture* ». « *Les enfants sont motivés parce que c'est nouveau et souvent ludique ; ils y apprennent des choses, tout le monde est sur un pied d'égalité et leur essai de résolution est toujours un exploit* » (Brigaudiot, 2014). Cette activité d'écriture de textes courts permet à chacun de rechercher avec ses acquis et ceux de ses pairs. Ces

moments favorisent l'échange, la coopération et l'entraide intellectuelle. Il n'est pas rare qu'un élève se lève pour aller aider un autre à déchiffrer son rébus et ce de manière adaptée.

Avant l'écrit final, il y a aussi des écrits plus longs autour des créatures. Les enfants ont choisi un autocollant de monstre qu'ils ont puisé dans un ouvrage comportant des autocollants de monstres dessinés par des artistes (annexes 14, 15) : ils ont beaucoup apprécié ce moment. Seuls Noah et Rami n'ont pas écrit. Rami est arrivé vers la fin de l'année et Noah n'était pas prêt psychiquement.

A côté de ces écrits, j'ai mis en place des apprentissages de grammaire sur le thème des créatures (Annexe 16, 17) pour les plus avancés.

-le dessin préalable : « tout peut être imaginé dans le cinéma de l'esprit »

Avant d'écrire une invention de créature, les enfants doivent la dessiner. Quand on observe ces créatures dessinées, on voit une ribambelle de créatures qui mêlent l'humain à l'animal ou au minéral (lave), avec une multitude de tête, d'oeil et de griffes ; comment comprendre ces créatures souvent malveillantes ? (Annexes 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25). Certains dessins sont d'une grande pauvreté, ce qui montre le peu de stimulation à laquelle sont soumis certains enfants et la pauvreté de leur monde imaginaire.

« Depuis la nuit des temps, l'homme n'a de cesse de perpétrer un acte démiurgique ajoutant de l'existant à celui de la nature, rivalisant ainsi avec l'inventivité du créateur, sans doute pour conférer une dimension sacrée, transcendante, héroïque ou magique à son existence. Les monstres ne naissent jamais au hasard, ils intègrent une norme qu'ils dépassent exorcisant les fantasmes, pulsions, peurs de l'inconscient du cauchemar et du rêve....miroir de la vanité de l'absurde de l'obscurantisme, le monstrueux se révèle métaphore de tout ce que les comportements normatifs réfutent, comme si l'être humain s'employait à ignorer qu'on est toujours la bête noire d'un autre. La réalité de l'objet crée confirme le sentiment d'exister du sujet ; il existe alors comme cette réalité qu'il a créée et qui témoigne d'un dialogue silencieux avec le vide, le manque, les reminiscences douloureuses ou heureuses mais non sans conséquences ni devenir. » (Chalard, 2006, p 21 22)

La création d'une créature laisse une liberté aux enfants et produit une offre illimitée : tout devient possible. « Une aire de jeu peut s'ouvrir à condition qu'elle soit incontestée » dit Winnicott. Tous les mélanges peuvent se faire (dessin de Noah, annexe 21) et « tout peut être imaginé dans le cinéma de l'esprit » (Fabrice Aimo Alessi, 2006, p 34).

-Le travail d'écriture lui-même : différentes postures élèves/enseignant

Les élèves travaillent en atelier, un espace contenant favorisant les échanges entre pairs dans une « dimension émotionnelle commune et ludique » ; le groupe est d'abord un acte créatif, c'est à dire une rencontre entre pairs dans un cadre défini par une communauté d'intérêts et l'existence d'un projet. Il offre une enveloppe protectrice.

Le groupe constitué en atelier est aussi porteur d'idées et créateur de possibles dans un climat d'humour et d'émotions partagées.

« *L'une des pierres angulaires de ce travail en petit comité est l'idée que l'hétérogénéité des apprenants n'est pas un obstacle mais une richesse, un levier.* » (Bucheton, 2014, p 223).

Pendant cette phase finale « *la responsabilité de l'enseignant est de créer les conditions et espaces favorables à ce développement. Il sait adopter devant le texte de l'élève diverses postures de retrait, d'ami lecteur de conseil mais aussi au moment opportun, une posture d'enseignement. ... Cette nouvelle conception du métier demande des ruptures professionnelles importantes.* » (Bucheton, 2014, p 25).

En examinant les travaux, on se rend compte que tous ont écrit mais qu'aucun enfant ne remplit les attendus de cycle 2. Même Noah s'est prêté à la dictée à l'adulte.

Gabin (Annexe 26) le jour de la production de l'écrit est envahi depuis quelques temps par des angoisses qu'il ne peut maîtriser ; il n'est pas du tout disposé, traînant son corps comme un boulet ; son écriture s'en ressent ; mauvais tracé des lettres, écriture difficilement lisible, difficulté à écrire dans un espace normé, non tenue de la ligne. Il existe cependant des réussites : « oreilles », « yeux ». Ce qui est intéressant, c'est qu'il a su utiliser les affichages de la classe pour écrire « serpents », « yeux ». Même si son texte est très peu compréhensible, il a eu une attitude d'élève se servant des affichages, me posant des questions et malgré son état psychique, est allé jusqu'au bout de son écrit.

Ces affichages sont des outils nécessaires et les élèves s'en servent beaucoup. Ils se présentent sous forme de carte mentale avec au centre l'image couleur de la créature puis des flèches (où vit elle ? de quelle mythologie s'agit-il ? quels sont ses pouvoirs ? quel est son physique ?) ; les enfants font souvent des allers retours pour vérifier où trouver l'orthographe d'un mot. Souvent, je les guide (exemple : « tu trouveras le mot « queue » sur l'affichage du Cerbère et de l'Aoguang »).

Cet affichage sert aussi pour le jeu lorsque l'enfant tombe sur la case « créature ». L'élève lecteur se sert du texte, le non lecteur s'aide de l'image pour en faire le portrait physique. Ces affichages revalorisent les murs de la classe et lui donne une histoire, une culture commune ; les enfants y sont très attachés ; elles n'ont d'ailleurs jamais fait l'objet de dégradations à l'instar d'autres affichages moins porteurs de sens pour les élèves. Souvent les enfants les observent et les commentent. Lorsqu'il en manque un ; Lenny ne manque pas de me le rappeler. Bryan s'en sert pour écrire « croc » et d'autres mots ; Emin dont le rapport à l'écrit est très souffrant a voulu un jour écrire un texte sur une créature alors que je ne lui avais rien imposé ; je le laissai faire et il opéra de nombreux va et vient vers les affichages.

Rami (Annexe 27) a « un pied à l'école » ; lorsque l'on observe son travail, on constate de nombreuses connaissances (queue) malgré de nombreuses confusions de sons (serpeau/serpent-cheveau/cheveu). C'est une écriture brut de pensée : il écrit dans un enchaînement immédiat sans y voir très clair. Les pensées et idées sont lancées sur la feuille à l'état brut. « *La pensée jaillit s'éclate et s'éparpille* ». Il laisse courir son stylo sans aucun

contrôle et moi je suis en retrait et ne peut lui apporter aucune aide. Rami a laissé tomber toutes les contraintes même si l'on remarque qu'il en maintient quelques -unes (majuscule..) : cela donne un texte peu compréhensible pour celui qui essaie de relire son écrit. « *Il s'est absenté du monde extérieur pour se rendre présent à ce qui prend vie sur le papier* » (Strauss Rafy, 2004, p 9).

Le travail d'Emin (Annexe 28) participe de la même dynamique du « brut de pensée » mais avec une posture plus réfléchi ; il y a des oublis de mots et il ne s'est pas aidé des affichages car le mot « queue » est mal orthographié (ceu) : il remplit néanmoins la tâche de l'invention et sa créature ressemble assez bien au dessin qu'il en a fait.

La posture première selon Bucheton est importante « *C'est l'écriture du brut de pensée, du jaillissement de l'invention, de la mémoire non analysée. Cette posture est aussi le lieu où se manifestent les affects.* » (Bucheton, 2014, p105). Elle en fait oublier à l'élève, la syntaxe et l'orthographe mais cette posture première traduit des formes d'application réelle souvent beaucoup de plaisir à être en classe à lire, à écrire. Les élèves dès lors qu'ils ont compris qu'écrire pouvait ne pas être une corvée peuvent devenir des scripteurs prolixes à l'image d'Emin qui a voulu écrire son récit final deux mois avant alors que son rapport à l'écrit était encore très compliqué.

« *Le versant négatif est que cette implication tournée vers soi-même se traduit souvent par une absence assez spectaculaire d'opérations de contrôle du texte au plan syntaxique, orthographique et même sémantique* » (Bucheton, 2014, p 105).

Le travail de Bryan (Annexe 29) est beaucoup plus réfléchi et son dessin est le plus élaboré. Il commence à adopter les prémisses d'une posture réflexive, « *qui permet au sujet d'avancer dans sa réflexion, de revenir sur sa pensée ou son action. Dans cette posture, l'élève est en activité mais d'une certaine façon en extériorité. Il réussit à se décentrer de son point de vue premier et à le déplacer. Décentrement aussi pour introduire le doute et ce qui va avec la question. Décentrement aussi pour dépasser les émotions. Mais il faut de l'audace, de la conscience de soi comme sujet écrivant déjà installée et un grand sentiment de sécurité pour s'engager dans de telles postures* » (Bucheton, 2014, p 107).

Il est un des seuls à solliciter mon aide : « c'est comme ça que ça s'écrit dragon ? » « Comment écrit-on le son « on » déjà ? », « est ce que le mot « queue » est sur les affichages ? » ; Bryan a un niveau scolaire moindre que ceux d'Emin et de Rami et lorsqu'il est arrivé à l'ITEP il venait d'un CP dans lequel il avait été maintenu. Il n'a pas dépassé le stade du CP en école ordinaire. Il ne voulait plus aller à l'école.

L'écrit lui demande énormément d'effort et de concentration. Dans « son dossier » il est dit que « *Bryan ne veut pas aller à l'école et qu'il nécessite une attention particulière* ». De plus « *il est incapable d'écrire un mot ou une phrase de façon autonome et les domaines nécessitant de la réflexion et de construire du sens ne lui sont pas accessibles* ». Les progrès réalisés sont importants, son texte est lisible : il accepte ma posture d'accompagnement mais souvent il résout lui-même les problèmes complexes liés à l'écrit : je tiens à rappeler que Bryan aime les livres et peut rester très longtemps assis et feuilleter un livre qu'il ne peut lire. Souvent, il

me demande de lui faire la lecture. Il sait que les livres vont lui permettre d'entrer dans une culture plus vaste, dans des savoirs nouveaux et pour cela il veut progresser et se donne les moyens. Il semble que Bryan s'extrait petit à petit de ce cercle vicieux (retard dans les apprentissages/ décalage/ angoisse) et qu'il reprend confiance en lui et semble être moins en souffrance. Il n'est pas « incapable », il a juste été « empêché de penser ». Aujourd'hui, c'est un des meilleurs joueurs d'échecs à l'ITEP.

Lenny (Annexe 30) a rempli l'objectif d'écrire un texte sur une créature imaginée. Il y a pris beaucoup de plaisir et ne m'a pas sollicité, lui qui au départ « a besoin constamment de l'étayage de l'adulte » : il écrit en majuscule n'a aucune contrainte linguistique mais lorsqu'il lit le texte au groupe il se fait comprendre. Il segmente mieux les mots et son texte comporte de nombreuses réussites. Il s'est beaucoup aidé des affichages et je l'aide lorsqu'il me le demande. Je tiens à rappeler qu'en début d'année, Lenny ne pouvait rester plus de cinq minutes en classe, faisant exploser à chaque fois le cadre et exerçant une grande « violence » sur ses camarades. Aujourd'hui, il reste dans la classe plus d'une heure, ne sort plus du groupe en claquant la porte. Il est beaucoup plus sécurisé car il a connu une période où il naviguait ballotté de famille d'accueil en famille en famille d'accueil. Aujourd'hui il a trouvé une stabilité et il renoue petit à petit avec les savoirs mais son retard reste important.

Bao (Annexe 31) comme Rami partage son temps entre l'ITEP et l'école avec une AVS à ses côtés. Il adopte une attitude de refus systématique face aux apprentissages et lui faire écrire une phrase relève de l'exploit. Il faut énormément de patience pour qu'il produise un écrit. Son écrit est « léger » mais s'inspire de toutes les créatures étudiées en classe. Il y a des oublis de mots et des inversions incompréhensibles (« queues 4 de serpents ») mais il se sert des affichages ; il accepte d'écrire très peu sur sa feuille et je lui propose d'écrire au tableau car il ne « laissera pas de traces ».

Noah (Annexe 32) a réalisé son écrit par le biais de la dictée à l'adulte. Son dessin montre un créature hybride entre monstre et camion de pompier qui « vit dans le paradis des camions avec une tête ». On perçoit sur sa copie qu'il a fait un effort pour écrire. L'histoire est abracadabrante mais néanmoins Noah s'est posé et ce jour-là est resté longtemps dans la classe, lui qui dès la première difficulté fuit le groupe. Je souhaite relater une anecdote qui m'a été rapportée par l'éducatrice du groupe et qui traduit cette urgence d'écrire pour exister : un jour lors d'une promenade au bord de l'Isère, Noah a mis « une bouteille à la rivière » et sur le bout de papier à l'intérieur il avait inscrit avec l'aide de l'éducatrice la question : « Je m'appelle Noah ; est ce que quelqu'un connaît mon papa ? ». « *L'écriture dans sa proximité avec l'intime, surprend, remue, affecte* » (Strauss Ruffy, 2004, p 10). Tout comme Lenny, Noah a mis du temps à entrer dans la classe ; durant l'année scolaire 2015-2016, il n'a pas du tout investi les temps pédagogiques passant la plupart du temps à se mettre en danger, à tester les adultes. Passage à l'acte, temporalités très éphémères, violence, processus de défense instable type borderline telles furent les modalités de défense de Noah. L'année scolaire suivante, Noah se sentant plus

sécurisé « avança petit à petit » dans la classe. Il apprécia les moments de défi logico- mathématique pour lesquels il excellait, trouvant la réponse avant les autres enfants ; cela a été un moyen de « remettre en route sa pensée », de le revaloriser et il fut très fier de lui.

Je fus confrontée avec Noah à des situations paradoxales, où il pouvait se montrer violent à mon égard et m'enlacer tendrement en fin de journée. Noah à la fin d'une journée éprouvante d'enfant « troublé » retrouvait un moment de répit, suçant son pouce en écoutant l'histoire des trois petits cochons. L'année scolaire 2016-2017 a été plus sereine pour Noah qui renoua un peu plus avec les apprentissages.

Noah est loin des attendus des programmes scolaires mais il progresse à son rythme.

Eve est une fillette étrange avec un passé scolaire douloureux. Ses débuts à l'ITEP furent très compliqués, se faisant très peu acceptée par ses camarades qu'elle venait titiller avec son obsession de « Chokie » poupée maléfique. Elle prétend savoir et refuse souvent mon aide. Parfois elle rechigne et trouve « le travail trop dure ». Son texte est « léger » (Annexe 33) mais elle se fait comprendre lorsqu'elle le lit à la classe. Il comporte de nombreuses réussites (accord du nombre, orthographe correcte de certains mots).

Lors de ces écrits, je me suis interrogée sur ma posture. Le dosage entre étayage et atomisation est au cœur de la difficulté avec ces enfants. Souvent ils refusent l'aide de l'enseignant. Je dois constamment m'ajuster aux élèves « *sais changer de braquet en fonction de la côte à gravir* » et composer avec l'état des élèves.

Je dois non seulement proposer des activités pédagogiques qui ont du sens mais aussi apporter une fonction d'apaisement et d'adossement, « *la première se rapporte à la capacité à accueillir, dans certaines circonstances, les angoisses, les tensions, les excitations et à les « absorber », à les réduire en n'y répondant pas par ses propres affects. La seconde rend compte de la capacité à favoriser chez les autres « la liaison, la structuration et l'unification de leurs mouvements émotionnels, pulsionnels et de leurs représentations psychiques* ». Cette capacité s'exerce à travers des ajustements interactifs intuitifs qui sont de l'ordre du portage et permettent à l'enfant de se tenir, en tenant ensemble des éléments du monde et des éléments de soi, grâce à l'aide de l'adulte » (Ourghanlian, 2006)

IV. L'ATMOSPHERE DE CLASSE permet « de rentrer dans l'indicatif présent de la classe »

1) Le jeu crée un espace contenant et crée une « atmosphère de classe » propice aux apprentissages

« *Le champ du pédagogique, en lien avec la difficulté, le trouble et l'échec, porte en lui des questions proches du soin. L'enseignant soucieux d'adapter sa pratique n'a pas à soigner l'élève, bien évidemment, mais il a à prendre soin de la relation pédagogique, des supports proposés et du collectif qu'il met en place. La fonction de l'enseignant spécialisé se décline dans des aspects pédagogiques ordinaires, mais à ceux-ci se rajoutent des tâches multiples comme savoir analyser les obstacles psychopédagogiques, comprendre les relations mises en place, soutenir le sujet « éparpillé » ou « troublé », contenir l'hétérogène et le groupe, travailler davantage en équipe pédagogique ou interdisciplinaire* » (Canat, 2011, p 122)

En ITEP, l'essentiel est d'apporter à ces enfants un sentiment de sécurité et une atmosphère de classe sereine et contenante ; les enfants y sont valorisés, et l'erreur est permise. ; le climat d'apaisement que fait naître le jeu, « cette atmosphère de classe » est propice pour les apprentissages qui suivent le jeu. Une attention et un environnement propice « peuvent permettre la réhabilitation de ces enfants et supplanter la répétition mortifère en répétition constructive » (Canat)

« L'atmosphère c'est l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun. Cet ethos (Maingueneau 1997) est le liant dans lequel baignent les interactions et qui en même temps les colore d'une certaine tonalité : sérieuse, ludique, tendue, ennuyeuse, voire inquiétante etc. Récemment, deux écrivains, Frank Mac Court dans Teacher man, (2006), et Daniel Pennac dans « Chagrins d'école », (2007), racontant l'un et l'autre leurs souvenirs d'enseignants dans des contextes difficiles, les lycées professionnels du Bronx pour le premier, des élèves en rupture pour Pennac, mettent tous les deux en scène cette atmosphère décisive pour capter l'attention des élèves, les faire entrer dans « l'indicatif présent de la classe » (Pennac), susciter et maintenir leur engagement affectif, relationnel, intellectuel. Ils y décrivent ces joies et chagrins partagés entre les maîtres et les élèves, cet art difficile de la gestion des faces, de la négociation des rôles, des rituels pour contractualiser les places, les statuts de chacun » (Bucheton, 2014, p 199)

Le jeu a été un support institué pour préparer leur engagement intellectuel ; il a rempli cet objectif et a permis en cela d'aider les enfants à la réalisation de leur écrit. Je n'ai pas pu évaluer si sans le jeu les enfants se seraient mis à écrire car les expérimentations en ITEP sont compliquées à mettre en œuvre au regard du peu de temps pédagogique dont disposent les élèves et de leur état psychique : est-ce que sans le jeu les enfants auraient écrit ? je ne peux y répondre mais je sais que pendant le jeu, les enfants étaient apaisés.

Ce que le jeu a apporté n'est pas évaluable mais ce qu'il a créé est palpable. Le jeu a été pour Gabin un moyen de catalyser son angoisse, de la suspendre. Le jeu lui a permis de penser à autre chose, d'oublier ses angoisses familiales, tout ce qui est lourd à porter pour un jeune garçon. Emin pendant tous les temps de jeux est resté concentré et ne s'est que très rarement emporté. Noah est un des seuls qui n'a pas joué ; son état psychique au moment des jeux ne lui permettait pas de rester assis longtemps et de se contenir.

Le jeu a été institué sous forme de rituel ce qui permet de moduler les émotions et de canaliser l'agressivité. Il implique une prévisibilité qui vient renforcer l'aspect stable et sécurisant du cadre et aide ces enfants à se contenir.

Pendant le jeu ce qui est important, c'est que je suis disponible et à l'écoute : cela crée des **liens** qui facilitent ensuite les apprentissages stricto sensu. Je suis moins « sous tension » lorsque je joue avec eux et les enfants le ressentent.

Ce jeu de plus nourrit une culture partagée et favorise les interactions sociales. Il permet à l'enfant de prendre sa place au sein du groupe.

2) « Incrire » les enfants dans leur classe, leur groupe

Avant toutes choses, dès mon arrivée en ITEP, j'ai commencé par reconstruire les conditions matérielles qui permettent aux enfants de retrouver leur dignité. J'ai installé une bibliothèque avec des revues scientifiques, artistiques (WAPITI, LE PETIT LEONARD, ARKEO, SCIENCES ET VIE JUNIOR...) et des livres que j'ai glanés à droite et à gauche ; j'ai accommodé le canapé de la classe avec une housse, j'ai installé un coin jeu, j'ai enlevé les affichages inadaptés qui traînaient dans la classe et j'ai disposé les tables en U avec un espace conséquent entre elles. Pour cela, j'ai mis les enfants à contribution, nous avons fait du rangement, les murs ont été repeints et je me suis appuyé sur leur créativité pour la réalisation d'oeuvres. Nous avons dessiné et peint l'Hydre et l'Aoguang sur des grands panneaux de carton. J'ai affiché les photographies que j'ai prises des enfants lors des sorties. La classe est décorée par les œuvres des élèves et les affichages pédagogiques sur les créatures. Cette classe participe un peu à leur histoire. Ils s'inscrivent dans ce lieu à l'image de Bryan qui me dit qu'il veut rester avec moi « car il se sent bien dans la classe ». Emin à la rentrée de septembre m'a fait la même demande.

3) Les « gestes d'atmosphère »

D'autres gestes contribuent à apporter un climat de classe propice aux apprentissages ; je lis un texte sans prendre le stylo rouge mais d'abord simplement pour entendre ce que l'élève vient d'écrire et cela relève de « *cette atmosphère et de cette éthique qui fait de l'élève une personne pour laquelle l'enseignant a du respect mais aussi un devoir et un désir : celui de le faire progresser* » (Bucheton, 2014, p 200).

J'entretiens des attentes élevées envers les élèves qui me sont confiés et j'ai pour chacun d'eux des espérances importantes ; je leur exprime souvent mon engouement de travailler avec eux et ils en sont reconnaissants. Cette gratitude est difficilement perceptible mais elle existe.

« *Quand l'enfant est accompagné pour donner le meilleur de lui-même, quand l'adulte sait identifier ses efforts et valoriser ses réussites alors l'éducation permet l'émergence de l'attention, de la volonté, de l'intelligence et de la libertétous les enfants peuvent apprendre et grandir-mais ce projet est mis en échec quand il se heurte à des êtres mal préparés, abîmésil faut alors faire preuve d'imagination afin que d'une part ils mobilisent « leur force intérieure » comme dit Pestalozzi et que d'autre part ils trouvent autour d'eux assez de stimulations, de ressources et d'occasions d'apprentissage pour pouvoir progresser.* » (Meirieu, 2009, p 66)

J'essaie aussi de maintenir une ambiance de classe à la fois organisée et agréable, positive et chaleureuse et j'essaie d'animer la classe en veillant à ne pas monopoliser la parole.

Je dois constamment m'ajuster aux élèves et « *sais changer de braquet en fonction de la côte à gravir* » et suis obligé de m'ajuster, de composer avec l'état des élèves. Je suis sans arrêt en train d'analyser l'ambiance de classe, guetter les tics, les tressaillements de pied, les mouvements et gestes qui font que d'un moment à l'autre la classe peut se transformer en ring et qui me font comprendre que l'investissement pédagogique doit cesser ; j'analyse mes gestes et mots et ceux que me renvoient les enfants sur ma pratique. En ITEP, il faut savoir

moduler et faire parfois passer les apprentissages au second plan car l'objectif est avant tout de créer les conditions relationnelles de la poursuite du travail.

4) Le jeu participe de la posture du magicien : « le savoir mettre en scène »

La posture d'enseignement peut aussi s'accompagner comme le souligne Bucheton de « la posture dite du magicien », sorte de théâtralisation des situations, « *le savoir sort du chapeau* » : raconter une histoire détournée, faire une lecture bouleversante, faire découvrir un flip flop , faire découvrir et goûter un fruit exotique, dessiner et peindre une hydre de Lerne sur un grand carton, préparer un anniversaire « des cents jours d'ITEP », faire découvrir une boîte à musique, construire une tyrolienne dans la classe pour faire voler un papillon en papier.

Toutes « *ces ficelles de métier, art de la séduction et de l'enchantement fascinent les élèves et les capturent. On est dans le ludique, le cadeau, l'émotion. Des moments rares et privilégiés qui donnent aussi du sens à l'école* ». La spécificité du travail de l'enseignant relèverait donc selon cette hypothèse, d'un « *savoir mettre en scène. L'idée serait de créer un sursaut, un étonnement émotionnel qui pousse l'enfant à se décaler psychologiquement de son urgence, pour qu'il accepte cet effort, cette frustration, gère sa peur de l'échec, pour qu'il puisse s'ouvrir à autre chose* » (DEFrance, 2006, p110).

CONCLUSION

Aujourd'hui, j'entame ma troisième année en ITEP. Le défi de départ s'est transformé en véritable désir de travailler auprès de ces enfants. Il a fallu pour cela repenser en termes de réponses adaptées à des besoins particuliers et non pas en termes de pratiques standardisées. Le thème de la mythologie accompagné de jeux a permis à certains d'entrer dans les apprentissages grâce au travail en amont (lecture, dessin, écrits intermédiaires et longs).

« *Il semble que pour des enfants très écorchés dont le système de pensée est mis en abîme par un surplus d'informations sensorielles annihilant, répéter les apprentissages et les méthodes de l'enseignement ordinaire n'aboutira à rien. Ce ne sera que du conditionnement ou du plaquage de connaissances.*

Si ces enfants ont une « chair » qui a du mal à se découdre pour pouvoir enfiler l'habit conforme de la communauté, si leur « corps psychique » n'est pas suffisamment plastique pour épouser les contours et les formes du « corps social » ou du « corps pédagogique », alors pourquoi ne pas dessiner d'autres « habits » ou d'autres « abris » scolaires ? L'égalité des chances, c'est d'avoir toutes les chances de vivre son inégalité » (Canat, 2011)

Aujourd'hui, je veux les aider à inclure le monde de l'école lorsque cela est possible et les sortir de l'exclusion chronique : « *Le handicap met à nu les exclusivités et phénomènes d'exclusion chronique qui finissent par*

paraître naturels et inévitables...une société se fait inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement pour offrir au sein de l'ensemble commun un « chez soi pour tous » sans neutraliser les besoins, désirs et destins singuliers ; ce « chez soi pour tous » ne serait donc que chimère s'il n'était pas assorti, dans tous les secteurs et tout au long de la vie, d'accompagnement et médiation compensatoires, de modalités, de suppléance ou de contournement de plans inclinés architecturaux sociaux, éducatifs, pédagogiques, professionnels ou culturels pour garantir l'accessibilité des dispositifs, ressources et services collectifs (Gardou, 2016).

Ainsi, il faut accompagner ces « empêchés de penser » vers l'envie d'apprendre avec des situations pédagogiques donnant une place prépondérante à la culture ; redonner confiance à ses enfants à l'image de Jason qui dit un jour « **je ne savais pas que je savais** » ; j'ai essayé d'aider ces enfants à se saisir de l'écriture. La posture créative « stylo qui vole » qu'adopte la plupart d'entre eux montre des travaux éclatés, peu rationnels voire parfois incompréhensibles mais elle n'empêche pas de penser bien au contraire.

Ces enfants sont capables de générer des capacités de dépassement et faire rejaillir des forces enfouies. *« l'huître secrète une perle de ce qui la blesse » (Gardou citant Faulkner) .*

Pour accomplir ma tâche auprès de ces élèves il ne m'a pas suffi pas de me concentrer sur le faire, sur les objectifs et les méthodes. *« En amont du faire, il est indispensable de réfléchir à soi ; derrière le maître se profile l'ombre de l'élève qu'il a été ou qu'il a désiré être et qui est toujours inconsciemment comme chacun de nous, en demande de reconnaissance » (Moll, 2007, p 79).*

Un enseignant doit s'efforcer avant tout de comprendre l'enfance et de retrouver en lui les échos de sa propre enfance ; il s'agit de faire savoir à l'enfant qu'on comprend ses envies de gambader dans la nature, d'observer les insectes au lieu d'être immobile sur sa chaise à exécuter des exercices dont il ne perçoit pas la signification. Oser se pencher sur son passé, oser interroger les liens complexes entre l'enfant/l'élève qu'on a été et l'adulte qu'on est devenu permet d'apprendre sur soi.

Nous avons aussi *« à nous persuader de la réalité psychique conflictuelle qui nous est commune à tous ; il suffit d'en faire la preuve par soi, de descendre un peu en soi même pour vérifier combien sont douloureuses pour « le moi » les souffrances d'amour propre, c'est à dire ce que l'on ressent de la part d'autrui comme atteinte au narcissisme (Moll, 2007, p 80).*

Travailler en ITEP permet de s'interroger sur ses rapports à l'école mais aussi aux autres et à la société qui exclut « ces enfants ». Il faut aussi renoncer à se laisser submerger par le mal être de l'enfant et tomber dans la compassion et la facilité qui consisterait à le juger inapte à tout progrès. *« Il s'agit pour l'enseignant d'élargir son regard, de l'enrichir en le portant à la fois sur le passé, le présent et l'avenir de l'enfant élève. L'élève obstrué momentanément ou plus durablement dans son intelligence n'est réductible ni à son intériorité souffrante ni à son comportement provocateur et inquiétant. A nous de reconnaître cette complexité, à nous de croire aux forces de vie et de les faire advenir le désir d'apprendre peut se réveiller s'il rencontre le désir de l'adulte de faire alliance avec lui et se projeter dans le futur ; éduquer un enfant, c'est l'aider à la construction de son intériorité, c'est l'aider à se donner un récit plausible de son passé, une représentation de son présent et une anticipation possible de son futur » (Meirieu, 2015, p 34)*

Enfin, c'est dans une relation de confiance qui saurait ne pas être trop envahie par les attaques des enfants que les interventions de l'enseignant peuvent se déployer. Le premier enseignement de l'enseignant quel qu'il soit est sa **présence**, sa présence aux enfants.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES LUS

BOIMARE. S, 2008, *Ces enfants empêchés de penser* Dunod

SUNDERLAND.M, 2003, *Aider les enfants enfermés dans la colère ou la haine* De boeck supérieur

EGRON.B, 2017, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques* Canope éditions

MEIRIEU.P, 2015, *Comment aider nos enfants à réussir à l'école, dans la vie, pour le monde* Bayard

MEIRIEU.P, 2009, *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui* rue du monde

Sous la direction de GERARD TOUPIOL PRESIDENT DE LA FNAME, 2007, *Tisser des liens pour apprendre* Retz

COHN BENDIT.G, 2013, *Pour une autre école* autrement

DOMINIQUE BUCHETON, 2014, *Refonder l'enseignement de l'écriture* Retz

STRAUSS RAFFY.C, 2004, *Le saisissement de l'écriture* l'Harmattan

MIREILLE BRIGAUDIOT, 2014, *Première maîtrise de l'écrit CP CE* Hachette éducation

Les bêtes à morphoses art et soin psychique, Fage éditions

DEFRANCE, 2006, *Apprendre autrement en institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP)* Eres

DELANNOY CECILE 1997, *La motivation* Hachette

ARTICLES LUS

CANAT, 2011, *Elèves troublants ? Une approche des troubles scolaires en pédagogie institutionnelle adaptée* Enfance et psy 2011 / 4 éditeur Eres

CANAT S, 2005, *quels besoins scolaires spécifiques pour accueillir des enfants ayant des troubles du comportement ?* Education psychologie et enseignement spécialisée

C. CHAULARD, 2006, *De la métamorphose à la transformation les bêtes à morphoses* art et soin psychique éditions Fage

F. AIMO ALESSI, 2006, *Monstrations dans les bêtes à morphoses* art et soin psychique éditions Fage

O.METTLING, 2006, *Mytho collage dans les bêtes à morphoses* de art et soin psychique éditions Fage

N. GAUDREAU, 2011, *la gestion des problèmes en classe inclusive : pratiques efficaces* Education et francophonie vol 39 n°2 p 122-124

GARDOU, 2016, *redonner au handicap sa dignité par la pensée* la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarité 2016/4 n 76

J. MOLL, 2007, *L'enfant en difficulté: comment lui permettre de passer de la dimension blessée à l'ouverture sur l'avenir ?* Tisser des liens pour apprendre Retz

OURGHANLIAN, 2006, *la fonction d'endossement et la construction du sentiment de responsabilité* site de Daniel Calin

ANNEXE 3	ANNEXE 33	ANNEXE 33	ANNEXE 34	ANNEXE 4
ANNEXE 5	ANNEXE 6	ANNEXE 7	ANNEXE 8	ANNEXE 9
ANNEXE 10	ANNEXE 11	ANNEXE 12	ANNEXE 13	ANNEXE 14
ANNEXE 15	ANNEXE 16	ANNEXE 17	ANNEXE 18	ANNEXE 19
ANNEXE 20	ANNEXE 21	ANNEXE 22	ANNEXE 23	ANNEXE 24
ANNEXE 1 bis				
ANNEXE 25	ANNEXE 26	ANNEXE 27	ANNEXE 28	ANNEXE 29

