

Vers une pédagogie institutionnelle adaptée – Les besoins particuliers des élèves en situation de handicap scolaire. Sylvie Canat, 2007, Champ social éditions

1 – L'échec scolaire et la répétition d'un échec psychique originaire

Constats

« Un échec scolaire reflète une discontinuité ou une distorsion entre les attentes du milieu scolaire et la production d'un élève pour satisfaire ou légitimer celles-ci. » p.17

L'échec se manifeste de manières différentes en fonction des moyens psychiques de la personne – il peut être dû à une rupture par rapport aux contenus ou aux contenants dont les causes peuvent être des troubles du désir d'apprendre ou des troubles liés « à un système défensif très originaire (violence, destruction, passage à l'acte, automutilation). »

Disjonction = « rejet massif de toute inscription de l'élève dans une demande scolaire ».

Distorsion = « rejet parcellaire ».

Discontinuité = « rejet temporaire, fluctuant ». p.17

Observation d'une prudence démesurée vis-à-vis du travail scolaire comme mécanisme de protection à la manière des « capsules » de type autistique pour colmater le défaut de contenance ou de pare-excitation. « Telles les montres de Dali ; les corps, les affects, les angoisses, les questions s'épanchent. Du coup, la pensée se trouble et les agir ou passages à l'acte prennent le relai comme pour traverser le trouble et réorganiser les éléments de la vie psychique. » p.20

Colère

« La colère en général déborde la personne à partir d'un point déclenchant qui peut être un geste, une parole, un regard, une attitude. La colère surgit lorsqu'il y a une incompréhension des faits ou des paroles posés, par l'autre envers soi. » p.29

La colère est déclenchée lorsque quelque chose dépasse le seuil de tolérance → pare-excitation décrit par Freud. « Freud montre bien que lorsque ce pare-excitation vole en éclats, le psychisme est débordé par un afflux d'excitations qu'il ne peut plus gérer et organiser ». p.29

Pour Gaïa (*cas d'une élève évoqué tout au long du livre*) : « [...] la colère lui permettait de renvoyer ma demande sur moi et ainsi de l'annuler plutôt que de s'annuler elle-même. » p.30

Observations

Description du développement réussi de l'enfant par Winnicott : « une construction psychique réussie prend naissance sur un terrain d'angoisse ». Quatre variantes de celle-ci : « 1- se morceler ; 2 – ne pas cesser de tomber ; 3 – ne pas avoir de relation avec son corps ; 4 – ne pas avoir d'orientation. »

« Ces variantes constituent l'essence d'angoisses qu'il qualifie de psychotiques. C'est comme cela, et à partir de cela que l'enfant, avec la présence d'un environnement suffisamment bon, mettra en place différents espaces de rencontre entre « soi et le monde extérieur ». Ce contact initial sera déterminant et des conséquences pourront être mutilantes. » p.35-36

« La pensée, l'intentionnalité de la motivation du déplacement ne construisent pas un chemin suffisamment sûr et sécurisant. Pour se mouvoir d'un lieu à l'autre, il faut d'abord pouvoir quitter le lieu d'origine mais aussi anticiper le lieu d'arrivée tout en conservant le lieu initial. » p.36

Théorie des catastrophes : ce qui semblait stable bascule dans un autre état à partir d'une petite variation. Il faut que l'humain ne vacille pas lors d'un changement d'état et soit suffisamment sécurisé pour les vivre en conservant une permanence d'état, de sensation, d'affect → l'être peut varier sans rompre sa forme, sans être en péril. P.37

Parler = accepter de laisser circuler du dedans dehors. p.40

2 – Les abysses de l'homme

Des états-limites aux sujets-limites

Les états psychiques, les symptômes illogiques ou incompréhensibles qui étaient avant au champ des psychoses ou des autismes sont maintenant rattachés aux états-limites.

Plusieurs définitions des états-limites : - pathologies-limites ou rapport-limite au corps privé (corps vécu, ressenti, sexué..) ou au corps public (communauté avec ses lois et contraintes);

- manque de limites entre le moi et l'autre, entre la réalité interne et la réalité externe ;
- sujets qui sortent des classifications ordinaires et bien délimitées telles que la psychose et la névrose ;
- structure qui peut basculer dans une psychose alors qu'elle n'est encore qu'à la frange.

S Olindo-Weber parle de « sujet-limite » : il « reste ancré dans la réalité, et fait de cet accrochage à la réalité sa modalité défensive devant toute menace d'anéantissement psychique »¹

L'originnaire dans la théorie des sujets-limites

« Le monde extérieur est hostile, menaçant, engloutissant et dès qu'un seuil a été dépassé, il devient source d'effraction, de déstabilisation et d'hyperréactivité. Le sujet doit alors reconstruire ses fondations et ses remparts car le système défensif n'a pas été fiable. Le danger a alors infiltré le sujet et comme devant une grande menace, ou le Dieu de la terreur, il n'arrive plus à penser, à raisonner, à se déplacer ; tout se brouille c'est un moment de panique. Le repli est alors nécessaire pour réunir l'énergie restante pour la restauration de la limite et du coup, pour l'expulsion de l'insupportable et de l'invivable et ce, jusqu'à la prochaine fois. Car, ce qui caractérise également les sujets-limites c'est le phénomène de répétition. » p.61

« D'un point de vue pédagogique, cela [...] permet d'interroger la place du transfert dans le lien et surtout l'importance du cadre, de l'accueil et de l'analyse des multiples passages à l'acte et comportements des enfants accueillis en ITEP. [...] »

Sans doute a-t-il [l'espace institutionnel] à proposer des espaces transitionnels de reconstruction ou de jeu avec la réalité tout en sachant qu'il y aura de fait, des terreurs qui ressurgiront ou des réactions démesurées à la moindre petite intrusion. » p.62

Gaïa et l'école

« Le travail de l'enseignant est un peu plus complexe car il a à enseigner et à analyser les rapports de l'élève à ce qui est enseigné. Observations, analyses et transmissions sont à maintenir ensemble.

Une compréhension des différents rapports à l'école, de l'élève, doit se faire afin de ne pas l'identifier trop rapidement à ce qu'il s'évertue à déverser sur la scène scolaire : haine, colère, rejets, refus, violence, provocation... Ces différents rapports installent une présence singulière à partir de laquelle, le projet pédagogique doit s'écrire. » p.67

Des dénominateurs communs et universels : la démotivation / le rapport à l'autre / à l'espace / au corps / à l'écrit et à la lecture / au temps / la répétition.

« Les recherches analytiques et la prise en compte de la structure inconsciente et de l'originnaire offrent d'autres perspectives à la pédagogie qui se trouve impuissante face à des comportements violents ou chaotiques. Relancer la machine désirante de l'élève pour s'ouvrir à la connaissance et aux règles institutionnelles, c'est apprendre à déplacer des répétitions stériles qui le bloquent ou le fixent à un état T qui ne peut passer à un état T'. » p.68

« Repérer les capacités d'accueil et de rejet (les siennes et celles des élèves) permet non pas d'arrêter le programme ou la programmation, là où nous avons supposé une limite d'apprentissage du programme de l'Éducation Nationale, mais bien au-delà. Repérer les points limites ou de butée des élèves, c'est se donner quelques pistes pour les contourner ou ne pas les ancrer à jamais. » p.69

L'enseignant doit prendre en compte l'inconscient, la structure et les systèmes de fermeture ou de défense au savoir et créer une juste distance entre soi et l'autre.

1- p.64 OLINDO-WEBER, *Pour une théorie du sujet-limite, l'originnaire et le trauma*, Paris, L'Harmattan, 1999 -

<http://www.youscribe.com/catalogue/livres/savoirs/sciences-humaines-et-sociales/pour-une-theorie-du-sujet-limite-171843>

3 – Panorama des saillances subjectives écorchant l'horizon des savoirs et propositions pédagogiques

La démotivation scolaire

« La motivation de l'élève dépend de cette équation psychique dont les inconnues sont en lien avec : le rapport à l'espace, au temps, à l'autre et à la communauté, au langage, au corps et aux sensations.

- *Le rapport à l'espace* : articulation entre un « dedans » et un « dehors » ; entre espace privé (son chez-soi) et espace public (la classe) ; entre « ici » et « ailleurs »...

Ex : pas de différence entre l'objet perçu et le sujet qui perçoit (psychiquement, l'enfant est ce qu'il voit) – trop plein de présence de l'autre insupportable.

- *Le rapport au temps* : besoin d'urgence, d'immédiateté. Découragement et abandon rapide comme une fuite en avant qui protègerait d'un présent menaçant. Demander d'attendre = crispation du moi, cela fait appel à une conjugaison d'un temps encore inconnu ou introuvable.

Nécessité d'un réapprentissage, d'une réexpérimentation du temps comme le très jeune enfant. Expérimentation dans le lien avec l'environnement : demande et réponse adaptée mais parfois différée.

« Hors temps » = temps de la répétition qui bloque les enfants à un comportement initial, à un état originnaire ou à un système de défense défaillant qui essouffle le travail scolaire.

- *Le rapport, à l'autre et à la communauté* : les liens tissés ou détissés entre eux et les autres sont troublés par le conflit, le rejet et/ou la peur, la dépendance. L'enseignant doit réguler ces rapports au sein de la classe.

La loi est à construire et à reconstruire tous les jours comme si elle semblait infondée et démesurée.

« L'ambiance est très souvent chaotique, conflictuelle et à réguler. [...] L'autre peut incarner le « tout mauvais », le « tout bon » ou le « tout puissant ». Du coup, la dialectique bon-mauvais et l'acceptation d'un autre « mitigé » ne se mettent pas en place. Les rapports humains sont alors très complexes, très instables et peuvent se retourner dans leur contraire. « L'être ensemble fait problème, l'ensemble-classe ne fabrique pas du « commun » ni de la communauté. » p.76

- *Le rapport au langage* : « Parler, apprendre à parler nécessite d'être dans les échanges et dans la demande. Ecrire et lire font appel aux codes de la langue apprise, différente de la langue maternelle. C'est accepter de parler la langue de la communauté avec ses règles et ses contraintes. » p.76

« Le rapport au langage reflète le « désordre » symbolique dans lequel certains enfants sont plongés, de par des lois familiales très complexes ou très perverses. Mais ce n'est pas pour autant qu'ils entretiennent un rapport délirant au langage. Les mots et les choses ne sont pas brouillés, ils sont plutôt soulignés à l'encre indélébile qui leur donne un relief très particulier avec lequel l'enseignant est obligé de travailler. » p.77

- *Le rapport au corps et aux sensations* : fatigabilité importante liée à un système de protection ou de défense défaillant (pas suffisamment de mise à distance de l'autre, des bruits, des sollicitations constantes). Sensations démesurées des stimuli internes (inquiétude liée aux fonctions vitales du corps) ou externes (narcissisme usé au contact des autres ou de la pression scolaire) => corps très réactifs ou très épuisés.

« Avec ces élèves, un énorme travail de réappropriation du corps par le biais de l'espace est à construire. Recréer des lieux, des espaces limités dans la classe peut aider à préserver leur équilibre mais une grande prudence est requise à leur contact car, ces élèves ont aussi à reconstruire ce que j'appellerai « une peau psychique » (le « pare-excitation » pour Freud). Proposer un lien sécurisant et non traumatique est prioritaire. Ne pas blesser à nouveau leur « petite carapace » par des paroles malheureuses et blessantes » p.77-78

« Etre inquiet par son propre corps, être dans l'insécurité sous le regard de l'autre, être épanché dans l'espace, avoir peur des mots, avoir peur de transgresser la loi familiale ne peuvent pas permettre un rapport ordinaire au savoir. L'investissement est troublé et rendu cent fois plus difficile que pour un enfant sans « préoccupations structurelles » ou avec des « préoccupations modérées ».

L'enseignant, même s'il ne quitte pas sa fonction pédagogique, doit avoir un œil sur les apprentissages et un œil sur la nature du rapport de l'élève à ceux-ci. Dans ces cas de figure, **la pédagogie n'est pas**

simplement apprendre à apprendre mais apprendre à s'apprendre pour apprendre... Cette hypothèse laisse espérer un enseignement qui ne « surnévrotisera » pas le lien par un surplus de culpabilisation lié à un être au monde différent et par une rééducation forcée à une norme totalitaire qui ne permet aucun écart. » p.78

La répétition

Le phénomène de répétition des actions des élèves rend parfois complexe le lien enseignant-enseigné. « Voir au quotidien, les mêmes actes, les mêmes réactions se jouer et se rejouer des centaines de fois dans la classe, peut épuiser voire menacer l'enseignant par impuissance, face à cette toute-puissance d'un phénomène non-maîtrisé par l'élève et non maîtrisable dans le cadre pédagogique. » p.87

Eternel retour à un point fixe qui découle du rapport-limite des élèves à la connaissance - système de défense obligé de faire appel à un point immuable de fixité.

Répétition pour ne pas se diluer dans l'inconnu au contact de l'autre et de la réalité, se confirmer leur propre existence, leur permanence et leur « non-dissolution » dans l'espace, le langage ou le regard de l'autre, enclenché par une situation angoissante ou inconnue.

Ce mécanisme de défense vient en lieu et place d'un autre système de défense plus élaboré et plus stable.

La répétition et la compulsion de répétition (Freud)

« La répétition vient en lieu et place du souvenir, de la représentation. Lorsque la résistance bloque ou interdit le retour du refoulé, ce phénomène se renforce. » p. 88

« En classe, ce phénomène se vérifie tous les jours. C'est pourquoi, l'enseignant doit apprendre à travailler avec celui-ci. Le projet éducatif et thérapeutique devrait avoir pour objectif d'accueillir, dans un premier temps, cette répétition lancinante, et d'aménager celle-ci, autrement, dans un second temps. Ainsi elle ne serait plus un obstacle entre l'élève et l'enseignant mais un objet de transformation du rapport de l'élève au savoir. » p.89

« [Pour l'enfant accueilli en y ITEP] ce retour sur soi par le biais d'une question ou d'un comportement identique lui permet de s'absenter du lien, de se retirer de la demande scolaire et des échanges langagiers. L'élève apparaît et disparaît ; il met en scène un jeu de présence / absence à l'autre, à la connaissance, à l'école. » p. 92

« A ce niveau d'analyse, plusieurs formes de répétitions se dessinent pour les élèves ayant des troubles du comportement et des potentialités à apprendre :

- la répétition dans le transfert pédagogique : revivre sans cesse leur échec scolaire ;
- la répétition de comportements ou de passages à l'acte ou d'affects les retirant du lien pédagogique, détachée du principe de plaisir et obéissant à la compulsion de répétition ;
- la répétition avec objet, au service du principe de plaisir ;
- la répétition hors langage ou avec langage.

Ces répétitions restent ancrées dans la réalité et mettent en avant, des terreurs ou des peurs, mais très rarement de construction délirante. Elles permettent à ces élèves de se défendre contre leur « affolement existentiel ». Elles retournent leur regard du côté d'un point fixe, ou d'un point-limite qui réorganise le « dedans-dehors » qui a été secoué par une demande trop intrusive. » p.93

Le Réel et le Symbolique comme registre de la compulsion de répétition et de la répétition

« Les élèves sont soumis à cette puissance et à ce retour du Réel sur la scène pédagogique. Leurs échecs sont étroitement liés à leur capacité à déplacer ou à assimiler ce réel. L'enseignant est aussi là pour expérimenter avec lui cette part non assimilée. La rejeter ou ne pas l'accueillir inciterait l'enfant, à reproduire ses échecs à établir d'autres liens qu'avec ce tableau subjectif fermé sur ce noyau traumatique. D'où l'intérêt de proposer des activités pédagogiques mettant en œuvre des jeux appelant la répétition mais une répétition au service du symbolique. » p.95

«Le travail pédagogique et thérapeutiques doit se fixer pour objectif une lecture de ce rapport « narcissisme / relation d'objet » afin de pouvoir mettre en place un projet thérapeutique spécialisé à :

- la nature et la fonction des répétitions rencontrées ;
- la nature du rapport narcissisme / relation d'objet ;

- la capacité à supplanter la répétition mortifère par une répétition constructive ;
- la métabolisation de ces bouts de Réel ;
- l'accueil des terreurs qui accompagne ses répétitions. » p. 96-97

4 – Vers une pédagogie institutionnelle adaptée

Les origines de la Pédagogie Institutionnelle Adaptée

« La pédagogie institutionnelle est un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes nées de la praxis de classes actives. Elle place enfants et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chaque engagement personnel, initiative, action, continuité. »² p. 99

« L'enseignant spécialisé n'a pas à conduire des thérapies individuelles. Néanmoins, il doit aller au-delà de ses compétences pédagogiques. Il a à articuler « pathologies, échec multiples, comportements destructeurs... » à l'institution et aux connaissances. Son travail ne consiste pas à répéter calmement et lentement les programmes scolaires. L'enseignant a pour mission non pas de soigner « le sujet » mais de soigner le lien élève-travail scolaire. Je peux donc affirmer que cet enseignant a une dimension thérapeutique. D'autant plus qu'il travaille en institution de soin ou d'éducation spéciale ou d'intégration scolaire.

La pédagogie institutionnelle adaptée (PIA) est à l'interstice de la psychothérapie institutionnelle et de la pédagogie institutionnelle.

Elle articule :

- Le cadre institutionnel, sa complexité et sa lourdeur organisationnelle.
- Le travail thérapeutique à effectuer, pour l'une visant la reconstruction du sujet et pour l'autre visant à la restauration du lien élève-connaissances. Dans ce dernier cas, il ne faut pas évacuer la possibilité de retombées thérapeutiques pour le sujet également.
- La médiation pédagogique qui doit mettre en place des méthodes de travail qui tendent à responsabiliser les élèves même si leur présence paraît dépendante d'autrui et à reconstruire des espaces transitionnels dans la réalité pour contre balancer le manque d'aire intermédiaire dans l'espace psychique de l'enfant troublé. »p. 99-100

« Tout comme la psychothérapie institutionnelle, la pédagogie institutionnelle s'attache à comprendre :

- le cadre institutionnel, le groupe-classe et les relations micro-sociologiques entre les élèves ;
- la dimension inconsciente et aliénante du rapport maître élève. » p. 103

« La pédagogie institutionnelle tend à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par un système d'activités, de médiations diverses, d'institutions, qui assurent les échanges au sein du groupe classe. Transformation du rapport au travail, de la place de l'élève et du maître, responsabilisation et appropriation de l'espace et des connaissances, contribuent à une autre forme de pédagogie. »p. 103

Renvoi au livre de J. PAIN, *La formation par la pratique*, Vauréal, éd Matrice, 1982 pour plus d'informations sur le contenu des méthodes adaptées en pédagogie institutionnelle.

Le contre-transfert comme outil de la PIA

Contre-transfert = sentiments, affects, impressions de l'enseignant qui agissent, interfèrent dans et sur le lien pédagogique. « Le regard que l'on porte sur l'autre et son rapport à l'école renforce son positionnement dans la classe et les cultures. » p. 106

Ne pas se laisser déstabiliser par le comportement des élèves, garder ses capacités d'accueil, de transformation des attentes de l'école, accepter l'élève malgré ce que ses comportements nous renvoient de négatif sont d'une grande aide pour dénouer des comportements destructurants. Une crise n'engendre pas une fin de non-recevoir pour l'enseignant donc un nouvel échec -> l'enseignant réécrit les effets supposés des crises qui se redessinent selon l'esquisse donnée par le contre-transfert.

« Je dis oui à un espace tumultueux (crises, colères, casse ...) tout en sachant que je ne m'identifierai pas à ces signes chaotiques, que je ne quitterai pas mon identité et mon espace pédagogique / Gaïa dit alors oui

² F. OURY, A. VASQUEZ, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux, éd. Matrice, 1990, P. 245.

à la nature de cette présence qui est en discontinuité par rapport à la sienne tout en sachant qu'elle n'y perdrait pas pour autant son être et son espace intime. » p. 107

La ré-articulation des élèves à la communauté, à la loi, au savoir-vivre et à la culture ne peut se faire que si l'éducation spécialisée prend en considération la dimension inconsciente des élèves mais aussi des enseignants (contre-transfert).

« Ils pourront apprendre à combiner, à répéter des textes, additionner des chiffres mais la portée de leur geste et la signification du travail leur échappera. Ils pourront être autonome, certes. Mais quelle valeur, quel sens prendra cette autonomie ? » p. 108

« On continue à éduquer et à enseigner comme si nous n'avions aucune connaissance des structures psychiques ou comme si celles-ci étaient restées sur les bancs des universités. » p.108

« Nous sommes tous d'accord pour appliquer la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des chances et des droits mais il me semble que nous confondons « égalité » et « même ». Le même n'est pas égal, lui-même n'a jamais produit de « l'égalité » bien au contraire. C'est un travail différenciant, à partir de la différence et des différences qui produit de l'égalité. L'égalité des chances, c'est d'avoir la chance de voir son inégalité accueillie. Cette inégalité a des effets sur l'enseignant, c'est ce que je nomme par effets du contre-transfert. Soutenir que cette notion est centrale, c'est faire le pari que les « îlots d'incompréhension, de détresse, de terreur » qui peuplent les classes ou les groupes éducatifs peuvent être accueillis, soutenus, déplacés et transformés (la base d'un travail pédagogique, éducatif et thérapeutique). » p. 109

Liens sous-jacents entre transfert et contre-transfert :

1 – « Les sentiments des élèves troublés sont d'une très grande intensité et ils sollicitent l'affectivité de l'enseignant. Les affects étant instables, les relations au sein de la classe peuvent faire basculer l'ambiance générale. Le contenu n'est jamais prévisible. **La seule chose au fond prévisible, c'est l'imprévisible.** » p.110

2 – il semble nécessaire aux élèves de ré-expérimenter une symbiose à laquelle l'enseignant participe au niveau affectif : « Ces élèves nouent également des liens très addictifs. Ils sont extrêmement dépendants des affects, des pensées inconscientes ou préconscientes, du regard et des attitudes de l'enseignant. Celui-ci en retour est également très dépendant de l'humeur, de l'affect, du conflit intra-psychique qui est déversé sur la scène sociale. Les rôles s'inversent, la maîtrise glisse vers l'élève et celui-ci devient maître de la classe. » p. 111

3 – l'enseignant peut utiliser les fluctuations identitaires liées aux effets du contre-transfert : enseignant en difficulté face aux troubles des élèves (se sentent impuissants, ne savent ce qu'est enseigner, s'ils ne sont pas devenus thérapeutes ...). Nécessité de reconstruire une identité professionnelle stable et sécurisante pour les élèves à travers l'analyse de pratique, par exemple.

« Nous faisons l'hypothèse que la grande perméabilité des élèves, liée à un système de défense très originaire, pourra aussi permettre aux enseignants ou aux éducateurs de reconstruire de la stabilité et de la sécurité interne pour l'enfant : l'épanchement cette fois-ci étant du dehors (le cadre, la structure du collectif classe, la loi, la présence stable et sûre de l'enseignant...) au dedans (le moi de l'élève). » p.112
La fonction de l'enseignant est double : enseigner et soigner le lien enseigné-enseignant.

« La pédagogie institutionnelle adaptée aux besoins singuliers met en avant :

1 – le rapport singulier de l'élève aux apprentissages (le transfert à la culture, au langage, au savoir, au code...).

2 – Le « contre-rapport » singulier aussi... de l'enseignant à ce rapport singulier aux différents rapports troublés de l'élève. » p.113

Une formation adaptée pour les enseignants spécialisés

Une formation initiale et une pratique d'enseignant ordinaire met les enseignants spécialisés dans la situation de penser que leurs élèves ont une défaillance ou un déficit de l'appareil à penser, or ils ont plutôt une façon différente de penser. Il serait plus fécond d'envisager une formation initiale d'enseignants spécialisés ; l'enseignement spécialisé ne serait plus un ersatz de l'enseignement ordinaire : les enseignants seraient moins tentés de plaquer les programmes ordinaires et de garder les mêmes exigences pédagogiques en passant à côté du projet thérapeutique.

« Un certain nombre de constats pourraient être analysés et transformés en proposition d'ordre psycho-pédagogique : par exemple, les enfants souffrant de troubles du comportement, sont très intéressés par tous les récits sur les origines (mythes, légendes...), contenu bien évidemment en écho avec leur problématique subjective liée à l'originaire.

Très sensibles également aux architectures, à l'art, ils peuvent très bien véhiculer des paradoxes tels que l'incapacité à intégrer la différence entre le masculin et féminin, le singulier et le pluriel... mais avoir la capacité à s'approprier la différence entre l'art romain et l'art gothique.

Cet exemple montre qu'un échec scolaire n'est pas uniforme et n'a pas envahi à l'identique tous les savoirs. Autre constat : la logique des apprentissages, l'acquisition des prérequis de la lecture et de l'écriture ne fonctionne pas. Un enfant peut apprendre et comprendre des savoirs très complexes sans pour autant avoir intégré les prérequis.

On ne peut jamais tirer de conclusions à partir d'une évaluation partielle des compétences ou des incompétences. Aucune logique métonymique ne fonctionne, la partie évaluée n'est pas représentative de la totalité des acquis scolaires. » p. 115

Importance du travail sur le rythme, les rituels et les activités traditionnelles : il est important de bien délimiter les temps de travail par des rituels d'entrée et de sortie. « Les limites du moi étant un peu floues, passer d'un faire à un autre, demande des espaces de passage afin d'articuler « le dedans et le dehors ». » p.116

« Je fais l'hypothèse que dans la pédagogie quotidienne, l'enfant est déjà constitué et peut s'approprier un savoir, car ce savoir appartient à un maître qui représente un idéal à atteindre. Alors que dans la pédagogie spécialisée, le moi et son idéal tellement submergés par les retournements et des incohérences, sont à reconstruire ou aménager différemment. Le système pédagogique peut en être l'auteur et ainsi atteindre son deuxième objectif de nature thérapeutique. Pour cela, l'enseignant spécialisé devrait pouvoir dresser un panorama des obstacles pédagogiques en vue de propositions psycho-pédagogiques comme ci-après :

Constat ou obstacles		Propositions
pour les élèves accueillis en itep	Pas d'uniformité dans leur rapport aux différents apprentissages.	Ne pas suivre les logiques de la pédagogie ordinaire, des savoirs complexes peuvent être maîtrisés avant le « $b+a = ba$ ».
	De grandes difficultés à passer d'une activité à une autre.	Aménager des rituels de passage pour scander la fin d'un travail et le début d'un autre.
	Un traitement chaotique de la demande scolaire : crise, violence, rejet, fugue...	Elargir sa capacité d'accueil et de métabolisation pour lutter contre leur peur archaïque ou leur haine primordiale (analyse du contre-transfert pédagogique).
	Une insécurité constante au contact de l'autre.	Retravailler le vivre ensemble à partir d'une appropriation de l'espace et des activités.
	Un intérêt particulier pour tout ce qui est récits sur les origines.	Travailler davantage les mythes et les légendes et articulées la vie, la mort, le retournement, la haine... tout ceci faisant écho à leurs composantes internes.
	Un goût pour l'esthétique, l'art, les architectures.	Renforcer toutes les activités culturelles et artistiques
	Une tendance à mettre en œuvre des répétitions d'échec.	Ne pas alimenter cette répétition par la réponse attendue à leur demande inconsciente ; lutter contre cette répétition.

pour les enseignants	Un collage ou une identification aux peurs et aux terreurs archaïques des élèves.	Faire un travail dans le cadre d'analyse des pratiques sur le contre-transfert. (formation)
	Une méconnaissance des structures humaines et de leurs différents rapports à la réalité, au langage, à l'espace, au temps.	Formation qui apporte des connaissances psychiatriques et psychanalytiques des différentes pathologies.
	Une tendance à plaquer leurs expériences du milieu ordinaire dans les milieux spécialisés (les programmes, les évaluations, les discours...).	Formation initiale d'enseignement spécialisé.
	Un recours un peu trop rapide au jugement de valeur : « dissipé », « caractériel », « limité » ... qui ne sont que le reflet d'un positionnement défensif de face à l'intrusion de l'autre.	Dépasser les jugements de valeur qui ne peuvent être opératoires. Tenir un discours professionnel sur l'autre sans avoir recours à nos vocables trop usités, vides de potentialités.
	Occuper uniquement une position surmoïque, interdictrice.	Passer des interdits aux possibles pour réexpérimenter leur rapport à la loi.
	Croire que le langage peut faire unité de compréhension, valable pour tous.	Repérer leur rapport très singulier aux mots, à la compréhension, aux articulations entre eux.
	Epingler et totaliser l'être à une facette de celui-ci.	Différencier les résultats et le sujet.
	Penser que l'égalité des chances, c'est un même et unique traitement des différences.	Ne pas gommer les différences et adapter ses méthodes et ses représentations à cette singularité.

Pour conclure

« Les enfants en situation de handicap scolaire réinterrogent malgré eux les pratiques éducatives et pédagogiques mises en place pour lutter contre leurs échecs scolaires ou sociaux et le cadre institué pour accueillir et répondre à leur « chaos subjectif ».

La pédagogie, face à ces « chaos structurels » se trouve démunie car elle a à articuler : des institutions / des savoir-faire /des savoirs empruntés au milieu ordinaire. Or, en analysant la nature de ces échecs scolaires, la problématique subjective met en avant des troubles de « l'originaire » et des rapports à l'espace, au temps, à l'autre, au langage... très insécures et très instables qui ne leur permettent pas d'être dans un rapport à l'école identique à l'élève non envahi par des troubles psychiques importants. » p.121

Les objectifs de la pédagogie institutionnelle adaptée (PIA) « vise[nt] d'une part, une reconstruction du rapport de l'élève au collectif-classe et aux connaissances, d'autre part une construction un peu moins bancale de l'identité de l'enseignant spécialisé qui pourrait du coup, tenir fermement représentés deux objectifs : l'un d'ordre pédagogique, l'autre thérapeutique (thérapeutique quant aux soins apportés aux symptômes de l'échec scolaire... et non thérapeutiques au sens strict du terme dans le cadre d'une thérapie analytique). » p.122