

# Explorer la relation à l'apprentissage d'élèves scolarisés en Itep : obstacles méthodologiques, pistes de réflexion pédagogiques

Valérie BARRY

Formatrice pour l'ASH

Maître de conférences en sciences de l'éducation

ESPE de l'université Paris-Est Créteil

Laboratoire LIRTES

**Résumé :** Cette communication prend appui sur une recherche impliquée qui s'est déroulée en Itep, (institut thérapeutique, éducatif et pédagogique accueillant des enfants ayant des troubles du comportement) tout au long d'une année scolaire, et qui s'est construite autour de deux axes de réflexion : 1) construire une démarche pertinente d'interview, permettant de mettre au jour les représentations d'élèves qui ont été exclus de l'école dite ordinaire en raison d'un comportement asocial, et qui présentent des difficultés d'apprentissage persistantes ; 2) élucider les formes de relation à l'apprentissage construites par ces élèves. L'article est structuré autour de trois types de contenus : 1) une définition de l'Itep, au regard des enjeux actuels de l'éducation spécialisée et de l'école inclusive ; 2) la présentation d'une méthodologie d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de quinze enfants scolarisés en Itep ; 3) l'exposé de résultats de recherche mettant en évidence une triangulation entre capacité de discernement, sentiment d'appartenance scolaire et possibilité de mise en projet.

**Mots-clés :** Apprentissage - Discernement - Itep - Représentations - Troubles du comportement.

**Exploring the relationship to learning of pupils enrolled in a TEPI: methodological obstacles, avenues for educational reflection**

**Summary :** This communication is based on an involved research that took place in a TEPI (therapeutic, educational and pedagogical institute welcoming pupils with behavioral disorders) throughout a school year. Its content builds on two axes of reflection: 1) building a relevant approach to interview, in the way to uncover the representations of pupils who have been excluded from mainstream school because of antisocial behavior, and who have a history of persistent learning difficulties; 2) clarifying the forms of relationship to learning constructed by these pupils. The article is structured around three types of content: 1) a definition of the TEPI, in view of current issues of special education and inclusive school; 2) the presentation of a methodology of semi-directives interviews with fifteen children enrolled in TEPI; 3) the tabling of research results highlighting a triangulation between capacity for discernment, sense of school belonging and ability to build up a personal project.

**Keywords :** Behavior disorders - Discernment - Learning - Representations - TEPI.

## CONTEXTE POLITIQUE ET INSTITUTIONNEL DE LA RECHERCHE

L'objet de la recherche qui va être présentée dans ce qui suit est d'élucider des formes de relation à l'apprentissage construites par des enfants/élèves qui ont quitté l'école dite ordinaire après une décision d'orientation de la CDAPH<sup>1</sup>, en raison d'un comportement asocial, potentiellement dangereux, et qui présentent des difficultés d'apprentissage persistantes. Plus précisément, cet objet d'étude se rapporte à une recherche impliquée qui s'est déroulée tout au long d'une année scolaire dans un Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (Itep), c'est-à-dire un établissement qui accueille des élèves ayant quitté le milieu scolaire ordinaire en raison de troubles importants du comportement et de la relation sociale. Ce type d'institut fonctionne en internat ou en externat. Comme son nom l'indique, il articule au quotidien trois modalités d'aides apportées aux enfants (ou adolescents). Le suivi est assuré par des éducateurs (spécialisés), des enseignants (spécialisés) et un ou plusieurs médecins psychiatres. Le rôle de l'Itep se définit comme suit dans la circulaire du 14 mai 2007 :

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

Depuis 2007, les IR ou Instituts de rééducation ont été redéfinis, et renommés Itep. Cette redéfinition s'appuie sur une volonté politique de situer le Projet personnalisé d'accompagnement (PPA) au cœur de la prise en charge, par une conjugaison au sein de chaque action menée des dimensions éducative, pédagogique et thérapeutique de l'aide. De plus, la disparition du terme *rééducation* dans la désignation de l'établissement n'est pas neutre. Elle renvoie à un changement paradigmatique dans les finalités et les moyens de les mettre en œuvre. Les actions professionnelles se situent davantage du côté de la médiation que de la *réparation*. Il s'agit de mettre en place des dispositifs qui favorisent l'avènement du sujet dans ses différentes dimensions, en prenant appui sur ses potentialités, ses besoins, sa réalité personnelle au moment où il intègre l'institut. C'est en ce sens que le texte de 2007 se distingue de la circulaire du 9 mai 1974 sur la sectorisation psychiatrique infanto-juvénile, laquelle parle déjà de complémentarité des actions mais insiste sur la nécessité d'une « *thérapie intensive* », en désignant les professionnels concernés comme des « *techniciens* » qui adaptent leurs actions « *à l'évolution des troubles en cause* ». Ainsi, les Itep, qui sont des structures en marge de la scolarité dite ordinaire, entendent se rapprocher, dans leur définition, des établissements qui

---

1. Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, siégeant à la MDPH : Maison départementale des personnes handicapées.

font partie de cette scolarité et qui sont extra-ordinaires en termes de missions, de personnalisation des aides, de dynamiques d'équipes.

Ce contexte d'évolution politique et institutionnelle des IR vers les Itep s'inscrit dans le contexte plus large de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, laquelle a établi le droit à la scolarisation de tout enfant ou adolescent handicapé. Cette double contextualisation du travail en Itep pose un paradoxe : celui de la place de ces instituts dans le système éducatif. En effet, ces derniers sont novateurs, en termes d'aides apportées aux usagers, et dans le même temps, dans les faits, ce sont des établissements de relégation par rapport à l'école inclusive. Le paradoxe réside dans le fait qu'un établissement dont l'enjeu est d'aider un sujet à (re) construire sa participation sociale au système scolaire ordinaire fonctionne en marge de celui-ci. En effet, quand un enfant ou adolescent est orienté vers un Itep, cela signifie qu'une saisine de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) a été effectuée *via* un enseignant référent. Cette saisine est généralement à l'initiative d'une équipe éducative du milieu ordinaire, qui ne sait plus et ne peut plus *gérer* un enfant très perturbé, dont le comportement est devenu dangereux pour autrui et pour lui-même.

On peut alors s'interroger sur la façon dont les élèves orientés vers un Itep y vivent leur scolarité, comment ils font face au paradoxe de la combinaison d'une exclusion (du milieu ordinaire) et d'une inclusion (dans une école interne), quelle relation à l'apprentissage et quel sentiment d'appartenance cela peut induire. Ce questionnement est au cœur de cette communication. Pour tenter d'y répondre, une exploration des représentations de ces élèves par le biais d'entretiens réalisés auprès d'eux est une piste méthodologique qui m'a semblé présenter un intérêt, en ce sens qu'elle m'a permis d'accéder à une expression directe et spontanée de mes sujets d'étude. Nous allons voir dans les deux paragraphes suivants que la conception et la mise en œuvre de ce modèle d'analyse ont nécessité en continu des considérations éthiques et des précautions organisationnelles de la part du chercheur. Dans le dernier paragraphe de l'article, l'exposé de résultats de recherche prenant appui sur des extraits d'entretiens avec les enfants met en évidence l'existence d'une relation triangulaire entre leur capacité de discernement, leur sentiment d'appartenance scolaire et leur aptitude à se projeter dans une réalisation personnelle. Nous verrons plus précisément que chez les élèves qui *vont mieux* (par rapport au moment de leur arrivée dans l'Itep) et semblent, selon l'équipe en place, être sur la voie d'une évolution cognitive et sociale positive, ces trois pôles (discernement appartenance, projet) correspondent à des compétences en cours de construction. À l'inverse, chez les élèves *ne vont pas mieux* et semblent s'enfermer progressivement dans les perturbations qui les animent, ces trois pôles correspondent à des besoins d'apprentissage non encore réalisés.

## MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE : CRÉATION D'UN JOURNAL INTERNE

L'Itep où a eu lieu la recherche sur laquelle porte cette communication accueille une quinzaine d'enfants âgés de moins de douze ans. L'institut comprend une école interne, qui fonctionne en alternance avec des ateliers éducatifs et des prises en

charge thérapeutiques ponctuelles, lesquelles peuvent s'effectuer *intra muros* ou à l'extérieur, en hôpital de jour. Le temps de scolarisation des enfants est en lien avec leur capacité à investir durablement une posture d'élève. Les évolutions (positives ou négatives) du comportement en classe entraînent un réajustement des emplois du temps individuels (avec davantage d'heures de cours, ou davantage d'heures d'ateliers). Des scolarisations à temps partiel dans des écoles du secteur sont également possibles pour les élèves qui présentent une évolution comportementale significative et positive. L'équipe de l'Itep est composée d'un responsable éducatif, d'un responsable de l'unité d'enseignement, de huit éducateurs, de deux enseignants, d'un psychiatre.

Dès mon arrivée dans l'établissement, j'ai pu constater qu'un intérêt pour la relation à l'apprentissage des enfants animait l'équipe, dont les membres exprimaient la volonté de construire une meilleure connaissance de l'enfant (que ce soit par les adultes ou par lui-même), afin de contribuer, d'une part, à l'émergence de formes de discernement et, d'autre part, à l'amélioration des gestes professionnels. Aussi, j'ai proposé de mettre en place des entretiens individuels (de quinze minutes, pendant les récréations) auprès des enfants pour explorer cette relation. Cette proposition a été diversement appréciée. Les enseignants, dont certains avaient déjà travaillé avec moi, l'ont d'emblée approuvée, tandis que plusieurs éducateurs ont craint le risque d'un débordement thérapeutique dans le questionnement, ou d'une forme de déstabilisation due au protocole d'interview. Ces craintes (légitimes) ont pu être dépassées dans le cadre de réunions de travail au cours desquelles j'ai rendu lisible ma posture de chercheur, notamment en indiquant que je souhaiter travailler avec l'équipe de l'Itep dans le sens (Barbier, 1996 ; Dubost, 1987) :

- d'une recherche en action. Il s'agissait de m'impliquer dans le questionnement des acteurs et de partager leurs préoccupations professionnelles. J'ai alors suggéré que nous définissions ensemble les questions que j'allais poser aux enfants, de telle façon que la recherche mise en place relève pleinement d'intentions partagées ;
- d'une recherche pour l'action. Un enjeu était de contribuer aux transformations des dispositifs d'apprentissage, des médiations enseignantes et éducatives, du travail pluricatégories, en allant avec l'équipe dans le sens d'une meilleure prise en compte de l'enfant. J'ai donc proposé de partager avec les collègues le corpus pratique constitué à partir des interviews d'enfants, en créant un journal interne à l'institut, chaque numéro correspondant à une retranscription.

Plus précisément :

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

*Des questions autour des ressentis de l'apprentissage ;*

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

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

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

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

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

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

Qu'as-tu le sentiment d'avoir appris, depuis que tu es XXX (nom de l'institut) ?  
Qu'as-tu le sentiment d'avoir appris, depuis le début de la semaine (ou de la journée) ?

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

Quel(s) moment(s) de la journée XXX sont importants pour toi ? En quoi ces moments sont-ils importants ?

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

*Des questions autour de l'appartenance scolaire et sociale ;*

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

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

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

le lien intra ou inter-catégoriel (qui était verbalisé comme étant parfois problématique), ainsi que le lien avec les familles ou tuteurs légaux (l'enfant étant destinataire d'un exemplaire du journal, celui correspondant à son interview).

J'ai adressé aux collègues un courriel comprenant quelques suggestions de noms pour le journal, et une invitation à faire eux-mêmes des propositions. Ce courriel est resté sans réponse. Lors d'un entretien avec les responsables pédagogiques et éducatifs, nous avons tâtonné autour d'une dénomination possible de cette production interne, et je me suis souvenue d'une *Lettre de l'ASH* rédigée en 2002 par Catherine Thoorens-Daoudi<sup>2</sup> et intitulé *Co-gitum!* L'idée d'un collectif défini comme un « nous » qui pense et qui élabore ensemble m'a paru symboliquement intéressante. J'ai alors suggéré *Co-gitum!* comme nom pour le journal. Les responsables se sont tout de suite emparés de cette proposition, laquelle leur a semblé incarner les enjeux de travail en équipe qu'ils partageaient. Concernant le courriel resté sans réponse, je précise ici que l'intérêt effectif de l'équipe pour le journal interne est réellement né à la suite de la diffusion de la première interview, dans la découverte des propos d'un enfant. Je dirais que cela renvoie à la dimension intégrative d'une recherche impliquée, au sens écologique du terme : un milieu transforme le chercheur en intégrant celui-ci, et le chercheur s'intègre au milieu en le transformant. Ce type de recherche nécessite une adaptation réciproque entre le chercheur, qui doit s'inscrire dans des préoccupations existantes, et l'équipe, qui, par définition, dans ce type de recherche, admet que le chercheur dont elle a demandé l'implication soit effectivement impliqué, c'est-à-dire qu'il soit force de proposition. J'ai pu constater que cette double adaptation ne va pas de soi et que c'est un processus qui a besoin d'une « niche institutionnelle » (Montandon, 2002, p. 263). Dans l'Itep, la mise en place d'une modalité de recherche jusque-là jamais pratiquée (l'interview), qui répondait à des préoccupations d'équipe, à savoir mieux connaître les enfants, mais qui faisait l'objet d'une proposition inédite de la part d'une personne extérieure, a été au départ rendue possible par la confiance que m'ont accordée les responsables, et par la neutralité des collègues par rapport à cette confiance.

## **MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE : ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS D'ENFANTS**

La construction d'un protocole d'entretien qui garantit une sécurité psychique à l'interviewé tout en fournissant un matériau clinique à la recherche a nécessité une investigation théorique autour des troubles du comportement et de la relation (prenant notamment appui sur la psychologie clinique/sociale et la psychanalyse). Au plan psychopathologique, ces troubles sont des manifestations qui altèrent durablement les relations entre un sujet et autrui, dans le cadre d'un environnement social restreint et/ou élargi. Ils s'expriment en premier lieu par une transmutation de l'agressivité. Celle-ci n'est plus un comportement occasionnel nécessaire à l'affirmation d'une volonté, mais un mode de défense systématique face à tout ressenti de frustration, qui s'exprime sous la forme de violences verbales et/ou physiques (contre soi ou autrui), de comportements systématiques d'opposition,

---

2. Enseignante spécialisée dans l'option E, alors formatrice à l'IUFM de Créteil.

de colères non maîtrisées (Malka et Duverger, 2000. Une situation faisant naître un ressenti désagréable est susceptible de générer un comportement socialement inadapté, qui peut passer par la fuite, la provocation, des réactions excessives, des destructions. Selon la Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA), les troubles du comportement sont les symptômes de pathologies limites qui présentent certaines constantes subjectives. En d'autres termes, il s'agit d'organisations psychiques correspondant à des tableaux cliniques diversifiés, mais ayant en commun des déficits précoces d'étayage, des défaillances des supports de pensée (notamment l'appui sur un langage intérieur), une extrême vulnérabilité à la perte d'objet, ainsi que d'importantes failles narcissiques (Misès, 2000).

Il m'a donc fallu construire avec les enfants un contrat de communication et une technique d'entretien qui s'adaptent à leur image d'eux-mêmes en tant qu'apprenants, à leurs réactions face aux obstacles de la pensée, à leurs modalités d'expression par le corps et les agirs<sup>3</sup>, à la stabilité de leurs investissements cognitifs, à leur tolérance à la frustration (laquelle peut émerger d'une question vécue comme déstabilisante). Mon principal enjeu a été d'être vigilante à tout indicateur de sécurité ou d'insécurité interne (Fernandez, 2008, p. 30), à toute variation du dispositif d'entretien qui soit susceptible de rendre possible l'activité de penser (Boimare, 2005), ou, au contraire, qui risque de réveiller un « *désordre intérieur* » (Boimare, 1999) et des projections génératrices de confusion intellectuelle et d'agressivité.

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

- présenter l'entretien comme un moyen de donner une place, un statut à sa parole d'élève, de la faire connaître par les adultes qui travaillent avec lui ;
- lui dire que le numéro du journal qui lui serait consacré contiendrait les photographies qu'il souhaiterait me voir prendre (de lui seul, de lui avec autrui, de l'établissement, de ses productions personnelles, etc.) ;
- lui montrer un exemplaire vierge du produit fini (à savoir un journal de deux ou quatre pages de format A4, contenant des encadrés) ;
- (et surtout) l'informer du fait qu'il serait le premier dans la série d'interviews d'enfants.

Une fois la première interview réalisée et son produit finalisé visible par les enfants, chacun d'eux a expressément voulu « *son* » interview. À chacune de mes venues, j'ai été interpellée dans les couloirs de l'itep par des questions récurrentes du type : « *C'est quand mon interview ?* » Je fais ici l'hypothèse que la prise en compte, dans l'élaboration du contrat de communication, du besoin de restauration narcissique caractéristique de ce type d'enfants a été essentielle dans le processus d'acceptation de l'entretien. Les interviews ont donc pu être réalisées.

Je me propose de décrire ci-après quelques choix méthodologiques qui se sont avérés décisifs dans la mise en place et le déroulement des échanges, en ce sens

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

que j'ai pu constater que leur négligence *m'est revenue comme un boomerang* au cours de l'entretien :

- en initiant les premières interviews, j'ai laissé aux élèves le choix suivant : nous promener dans le parc de l'Itep ou nous asseoir sur un banc de ce même parc. J'ai rapidement constaté qu'aucun de ceux qui ont fait le choix de l'immobilité n'a accepté l'interview jusqu'au terme des questions prévues, alors que ça a été le cas pour tous ceux qui ont opté pour le déplacement. J'ai fini par verbaliser une modalité unique, sous forme d'invitation : « *Je te propose qu'on se promène dans le parc. Vers où veux-tu aller ?* » Ce qui peut expliquer cette différence de résultats entre une approche statique et une approche dynamique du cadre pratique de l'entretien est la possibilité pour une personne, quand elle marche, de pouvoir accélérer le pas pour échapper à une question. J'ai en effet pu observer chez quasiment tous les enfants une propension à l'accélération lors de questions introspectives ou métacognitives. J'ai découvert dans la mise en place des *Co-gitum !* que la rapidité du pas de l'interviewé pouvait être un indicateur sur sa relation à sa propre conscience (à savoir : accepte-t-il de construire une conscience de l'action, une conscience de lui effectuant l'action, une conscience de sa propre conscience ?). Quand un enfant accélérait le pas, j'évitais de m'adapter à son rythme, et dès qu'il me devançait d'un ou deux mètres, je lui disais qu'il était trop loin pour que l'enregistreur saisisse ses propos, ce qui avait pour effet de le faire ralentir. En tant que chercheur impliqué, je me suis dit que si la lenteur du pas était significative d'une entrée possible dans la réflexion et le discernement, c'est-à-dire d'un agir important pour les élèves d'Itep, alors je me devais de tenter de rétablir un pas lent.
- Une précision orale sur la durée (approximative) de l'entretien, verbalisée au début de celui-ci, s'est révélée insuffisante pour certains enfants, qui ont d'emblée interprété ces « *quinze minutes* » comme une éternité à venir. J'ai pu les rassurer en leur montrant, en début d'entretien, le défilement rapide des secondes sur l'affichage digital de l'enregistreur numérique. Certains d'entre eux ont de nouveau voulu observer cet écran en cours d'interview, et j'en ai à chaque fois profité pour faire remarquer, avec une certaine emphase, non pas le temps restant mais toutes les minutes déjà écoulées. Cette inquiétude par rapport à l'écoulement du temps m'a renvoyée au concept d'« *exil temporel* » développé par Francis Lesourd (2006), comme « *désappropriation des repères temporels de la société dans laquelle un sujet s'inscrit* ». J'ai pu observer chez plusieurs enfants qui présentent des troubles du comportement un déficit de mise en lien de leur quotidien propre et des repères sociaux de datation et de quantification des durées, et ce malgré, pour certains, une maîtrise mathématique des nombres impliqués. Il me semble que le rapport au temps des sujets interviewés est quelque chose que le dispositif de recherche doit prendre en compte.
- J'ai dû articuler trois formes d'entretiens au cours d'un même échange pour accéder aux représentations de sujets qui se situaient parfois dans l'interdit de penser : pour faire face à ce type de blocage, je me suis autorisée à prendre alternativement appui sur l'entretien non directif selon Carl Rogers (2009), l'entretien d'explicitation selon Pierre Vermersch (1994, 2000) et le dialogue pédagogique selon Antoine de La Garanderie (1984). Cela m'a contrainte à hybrider mon modèle d'interview,



mais cette approche peu conventionnelle de l'entretien de recherche m'a semblé nécessaire pour susciter l'expression orale des élèves et leur accès à leur propre pensée. De mon point de vue, le dénominateur commun qui a rendu compatibles ces trois approches a résidé dans ma posture clinique. C'est-à-dire que, quelles que soient les formulations des questions, j'ai toujours situé les apprenants interrogés à l'interface de leur subjectivité propre, de leurs relations interpersonnelles, des médiations pédagogiques et pluricatégorielles qui les impliquaient, de l'environnement institutionnel et social qui les accueillait et dont ils étaient acteurs (Foucault, 1963). De ce fait, mes modalités d'interview ont évolué au fur et à mesure du déroulement de celles-ci, en fonction des réactions des enfants à mes questions. Il a fallu que je m'autorise à quitter en cours d'interaction une forme de relance ouverte pour en investir une autre, plus contenante ou plus éclairante à un moment donné. Par exemple, il m'est arrivé, si l'élève manifestait une certaine agitation face à une question très ouverte, de passer d'une interrogation non inductive sur le fond à un questionnement à choix multiples (possible dans le dispositif de La Garanderie). Lors de certaines interviews, j'ai multiplié les reformulations-clarifications (suggérées par Rogers), en demandant à chaque fois à l'élève s'il était d'accord avec mes propositions, car j'ai remarqué que ces ponctuations de l'échange semblaient le rassurer. J'ai également régulièrement étayé des questions métacognitives par une centration sur le vécu et l'évocation d'une action ou d'une émotion (Vermersch), et ces mises en contexte de la pensée de l'enfant ont produit des formes de discernement.

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

- être pris en photo avec tous les pairs et référents adultes ;
- être pris en photo avec certains pairs et certains référents ;
- être pris en photo seul (exclusivement).

Là encore, du fait de mon implication en tant que chercheur, j'ai systématiquement suggéré à chaque enfant des prises de photos impliquant une pluralité de pairs et d'adultes, la restauration de la relation sociale étant l'un des enjeux de la scolarisation en Itep. Mais je n'ai jamais insisté quand ils manifestaient un désaccord et me suis employée à toujours respecter leur choix lors de la prise en vue et dans la construction des numéros du journal.

Concernant les propos des enfants, même si j'ai informé chaque sujet, avant l'interview, du fait que son contenu serait retranscrit et constituerait un numéro de *Co-gitum !* qui serait lu par tous les professionnels de l'éducation travaillant à l'Itep, je me suis accordée avec le responsable de l'unité d'enseignement pour qu'il prenne connaissance de chaque retranscription avant sa mise en forme et sa diffusion auprès de l'équipe, de telle façon que nous puissions prendre appui sur un regard croisé pour identifier (et supprimer) des passages éventuellement intimes, ou interroger *a posteriori* l'élève sur sa volonté de voir tel ou tel propos diffusé. De plus, à la fin de chaque interview, j'ai rappelé à l'enfant que j'allais élaborer « son » numéro de *Co-gitum !* à partir de ce qu'il m'avait dit, en lui demandant s'il souhaitait que je garde pour moi certains propos tenus.

Aussi, il a été convenu que *Co-gitum !* ne serait pas un journal scolaire ordinaire, à diffusion libre sous forme papier ou électronique. Les interviews se sont faites sur la base du volontariat des élèves (tous l'ont acceptée), et, après chaque entretien, nous avons imprimé un nombre précis d'exemplaires de *Co-gitum !* pour sa diffusion interne (un exemplaire nominatif pour chaque professeur, éducateur, responsable pédagogique ou éducatif, et un exemplaire pour l'élève, inséré dans son cahier de classe en accord avec ses parents ou tuteurs légaux).

Cette préoccupation éthique a d'ailleurs fait face à une situation particulière. Dès le début de son interview, un enfant que je connaissais peu m'a fait de nombreuses confidences personnelles en marge des questions que je lui posais. Il répondait à chacune de mes questions, mais en y intégrant des digressions qui touchaient à l'intime. J'étais à la fois bouleversée par ce qu'il me disait et extrêmement déstabilisée par ce matériau clinique dont je ne savais que faire. Il n'était tout simplement pas possible, de mon point de vue, que ses propos apparaissent tels quels dans le journal interne. Je lui ai indiqué en fin d'interview qu'il m'avait dit beaucoup de choses importantes, que de ce fait j'avais envie de l'interviewer de nouveau. Aussi, nous avons refait l'interview la semaine suivante. Je lui ai posé les mêmes questions, formulées légèrement différemment, et, cette fois-ci, il y a répondu en restant dans la thématique de la question. À la fin de l'interview, je lui ai fait remarquer que, finalement, je lui avais posé des questions très proches de celles de la semaine précédente, mais qu'il m'avait répondu autre chose. Je lui ai demandé ce qu'on ferait des révélations précédentes et il m'a dit : « rien ». Je lui ai alors proposé que « *la première interview reste entre nous* », il m'a répondu « ok » et a souhaité que le contenu de la seconde interview soit diffusé. Je dois reconnaître que cette réponse m'a arrangée, car j'avais fait entre-temps une fausse manipulation par laquelle j'avais involontairement effacé l'enregistrement dans l'appareil numérique, au moment où je m'apprêtais à le transférer. Je pense pouvoir dire que c'était un bel exemple d'acte manqué, tant ce produit de la recherche m'encomrait psychologiquement. La rencontre de cet enfant m'a montré que, parfois, le rôle du chercheur est de savoir accueillir « *l'impensé de l'autre* » (Morvan, 2009, p. 93-94), et que c'est ce type d'interrelation qui fait qu'une expérimentation sur un terrain donné est également une expérience pour le chercheur (Giust-Desprairies, 1989, p. 100 ; Barry, 2010, p. 18).

## QUELQUES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Concernant à présent l'analyse du contenu des interviews, je citerai un premier résultat qui a émergé des entretiens avec les enfants, et qui touche la relation à l'apprentissage de ces derniers : l'existence d'un lien de consubstantialité entre la capacité de discernement de l'apprenant, le sentiment d'appartenance (sociale et scolaire) et sa capacité à investir des apprentissages en se projetant vers un avenir. Plus précisément, chez les enfants qui témoignent, depuis leur arrivée dans l'Itep, de progrès comportementaux ayant une incidence sur leur travail scolaire (suivant quatre indicateurs : accroissement du temps scolaire, diminution des crises, amélioration du bien-être, apaisement des relations à autrui), les pôles du discernement, de l'appartenance et de la mise en projet reflètent, au travers du discours, des compétences en cours de construction. À l'inverse, chez les enfants

qui suscitent une inquiétude de la part de l'équipe, ces trois pôles sont déficitaires dans le discours.

Je propose d'illustrer ici ce constat (généralisé sur l'ensemble des interviews) par des exemples comparatifs, constitués d'extraits du discours de quatre sujets interviewés (parmi quinze), ces sujets étant bien représentatifs des contrastes observés.

Enfant 1 (qui « va mieux », selon l'équipe)	Enfant 2 (qui « ne va pas mieux », selon l'équipe)
<p><i>L'enfant veut être pris en photo avec toutes les personnes de sa connaissance rencontrées pendant la promenade dans le parc de l'Itep (adultes et pairs). Ensuite, il veut également être pris en photo avec sa maîtresse et son meilleur ami. Il a envie qu'on prenne en photo ses productions scolaires.</i></p> <p>[...] <i>Est-ce que tu vois des choses qui te mettent en colère en classe ?</i> Oui, quand on s'insulte et tout. J'aime pas. <i>Et comment tu te calmes, alors ?</i> Ben je demande de l'aide, et on m'aide, et voilà. <i>Qu'est-ce que tu as besoin d'entendre, pour que ça te calme ?</i> Plus de sortir, en fait. <i>Aller dehors ?</i> Oui, sortir un peu.</p> <p>[...] <i>Parlons de l'école où tu étais avant. Qu'est-ce qui a changé ?</i> Ben mon comportement, mon travail. <i>Tout. Explique-moi ce qui a changé dans ton comportement.</i> La provocation. J'en fais beaucoup moins qu'avant. Et puis aussi m'énerver et puis tout le reste. <i>Et au niveau du travail ?</i> J'ai plus de facilités à me concentrer, des fois.</p> <p>[...] <i>Qu'est-ce que tu imagines comme métier ?</i> Travailler dans les centres équestres, ou pompier. <i>Qu'est-ce qui t'intéresse dans ces métiers ?</i> Ben sauver les gens, et aussi s'occuper des chevaux. <i>Quels souvenirs tu vas garder d'ici ?</i> Ben tout ce que j'ai fait. <i>Quoi par exemple ?</i> Ben mon travail scolaire, mes progrès. Les personnes.</p>	<p><i>L'enfant veut être pris en photo seul ou avec un camarade (mais pas avec les adultes). Il n'a pas envie qu'on prenne en photo ses productions scolaires.</i></p> <p>[...] <i>Qu'est-ce qui peut te mettre en colère, quand tu es en classe ?</i> Rien du tout. <i>Tu n'es jamais en colère en classe ?</i> Si. <i>Et qu'est-ce qui peut te mettre en colère ?</i> Oh la la ! On dirait que vous êtes dans la police, là. On dirait qu'on est dans une brigade des mineurs. <i>Si tu as ce sentiment, je vais poser la question autrement. Si tu ressens de la colère en classe, comment XXX (prénom de la maîtresse) pourrait t'aider à te calmer ?</i> Oh la la ! Shais pas. <i>Est-ce que tu te souviens, des fois, ce qui a pu t'aider à te calmer ?</i> Shais pas.</p> <p>[...] <i>Quelles sont les personnes importantes pour toi ici ?</i> (Pas de réponse).</p> <p>[...] <i>Alors je te propose juste une dernière question : quand tu te vois grand, qu'est-ce que tu imagines ?</i> Caillera*. <i>Caillera ?</i> Oui. <i>Tu te vois avec un métier ?</i> Non. <i>Que caillera ?</i> Oui. [...] J'ai envie d'arrêter. Maintenant. <i>(L'enfant stoppe l'enregistreur)</i></p> <p>* Verlan de racaille.</p>

Enfant 3 (qui « va mieux », selon l'équipe)	Enfant 4 (qui « ne va pas mieux », selon l'équipe)
<p><i>L'enfant veut être pris en photo avec certaines personnes de son choix rencontrées pendant la promenade dans le parc (adultes et pairs). Ensuite, il veut également être pris en photo avec sa maîtresse et des secrétaires de l'institut. Il a envie qu'on prenne en photo ses productions scolaires.</i></p>	<p><i>L'enfant veut uniquement être pris en photo seul (il n'accepte aucune photo avec un pair ou un adulte). Il n'a pas envie qu'on prenne en photo ses productions scolaires. Il veut prendre lui-même en photo une mare près de laquelle il a l'habitude de s'isoler.</i></p>
<p>[...] <i>Quand la colère arrive en classe, tu as besoin de quoi ?</i> Être en liberté. <i>Sortir de la classe ?</i> Ouais. <i>Tu penses que tu te calmes mieux si on te laisse sortir de la classe ?</i> Ouais. Et sans que les autres me suivent.</p>	<p>[...] <i>Qu'est-ce qui a changé depuis que tu es à [nom de l'institut], par rapport à l'école d'avant ?</i> Ben mon comportement a pas très bien changé mais il faut que j'apprenne à changer. <i>Qu'est-ce qui pourrait changer ?</i> (Pas de réponse). <i>C'est quelque chose dont tu as envie, apprendre à changer ton comportement ?</i> Je sais pas vraiment.</p>
<p>[...] <i>Si je comprends bien, quand tu es en colère, tu as envie de t'isoler, c'est ça ?</i> Ouais. <i>Et au bout de combien de temps tu as envie de revenir ?</i> Heu... 15 minutes, 10 minutes, 20 minutes.</p>	<p>[...] <i>Dans dix ans tu auras 21 ans. Où tu te vois à 21 ans ?</i> Shais pas. Je travaille quelque part. <i>Tu vois quel type de travail ?</i> Hum. (L'enfant change de sujet de conversation et parle de la mare).</p>
<p>[...] <i>Qu'est-ce qui t'a plu ?</i> Ben le fait de travailler en équipe. De travailler avec les autres sans se chamailler.</p>	<p>[...] <i>Il y a des moments où tu as envie d'être avec tes copains ?</i> Ben oui ya des moments où j'ai envie d'être avec mes copains. <i>À quels moments ?</i> Shais pas.</p>
<p>[...] <i>Est-ce que tu vois d'autres métiers qui t'intéressent ?</i> Chauffeur de bus, chauffeur de train. Être chauffeur de taxi. <i>Tu te vois dans les transports ?</i> Ouais. <i>Tu m'expliques pourquoi ?</i> Parce que ça me fait du bien, je conduis, et tout... <i>Et comme ça, tu t'aères, tu t'évades !</i> Voilà ! <i>Tu te vois penser à quoi, quand tu conduis ?</i> À comme si j'étais une vraie personne. <i>Mais tu es déjà une vraie personne.</i></p>	<p>[...] <i>L'enfant s'empare de l'enregistreur.</i> Vas-y, parle. <i>Si tu es l'interviewer, il faut que ce soit toi qui me pose une question.</i> <i>Est-ce que tu m'aimes ?</i> <i>Oui je t'aime beaucoup.</i></p>

Chez les élèves qui, selon les indicateurs sur lesquels s'appuient l'équipe éducative et pédagogique, suivent une évolution positive, on peut noter une acceptation de parler d'eux associée à une capacité à :

- discerner une façon de réguler leur humeur lorsqu'ils vivent un moment de colère en classe ;
- se projeter vers un avenir professionnel qui leur semble souhaitable et fait l'objet d'une réalisation de soi ;
- vouloir conserver un souvenir des interactions construites à l'Itep (photos des adultes et des enfants côte à côte).

À l'inverse, chez les autres élèves, on peut relever la volonté d'une « *coupure émotionnelle* » (Favre, 2007, 2013) et cognitive, laquelle se manifeste notamment par un évitement des questions. Cette volonté ne reflète pas une asocialité (l'élève 2 accepte que des photos de camarades figurent sur son exemplaire du journal, l'élève 4 me demande si je l'aime), mais plutôt une difficulté persistante à assumer la part sociale de soi. Cette difficulté s'associe à un rejet apparent de toute réflexion introspective (« *Oh la la !* ») ou à une incertitude posturale face à cette introspection (« *Je sais pas vraiment* »).

Plus précisément, chez les élèves qui ont progressé, on observe la combinaison de trois changements cognitifs et posturaux :

- une capacité de prise de conscience de ses émotions et d'autorégulation de celles-ci, qui vient se substituer à un envahissement non négociable par la frustration et la colère lors de situations de classe vécues comme désagréables. Une perception générale de soi laisse peu à peu place à une double connaissance spécifique : celle de son fonctionnement interne en tant que sujet impliqué dans une situation d'apprentissage, celle des focalisations à opérer pour éviter un débordement. En d'autres termes, chez ces élèves, on peut noter qu'un processus de réattribution des causes des incidents s'est progressivement associé à une élucidation des possibilités de contrôle de la situation pour que l'investissement personnel et l'interaction sociale en classe redeviennent possibles ;
- une mise en perspective de soi par rapport à un avenir. L'élève n'est plus « *hors projet* » (Boutinet, 2004), c'est-à-dire que, dans son discours, il peut se projeter vers un plaisir différé en lien avec une future vie sociale et professionnelle. Ce n'est pas tant qu'il développe un projet personnel, c'est plutôt qu'il développe le sentiment que son projet personnel peut lui être accessible et qu'il détient certains leviers d'action pour concrétiser celui-ci. On retrouve ici aussi l'émergence d'un sentiment de contrôlabilité, associé à un bouleversement des liens de causalité associés aux événements vécus ou en devenir ;
- une intégration de l'expérience en Itep comme expérience fondatrice du vécu, comme expérience paradigmatique du changement personnel. Le discours des enfants qui ont évolué de façon positive est empreint de comparaisons du type : « *Avant...* (expression de difficultés), *et maintenant...* (expression d'améliorations) ». En d'autres termes, leur propos témoigne du sentiment de s'être transformé, de par leur parcours en Itep.

Ces résultats induisent des démarches pédagogiques et éducatives qui vont dans le sens des enjeux posés par la circulaire du 14 mai 2007 définissant le rôle des Itep (« *susciter chez chaque jeune le désir d'en savoir un peu plus sur ce qui l'anime, l'intéresse, lui pose problème, interfère dans sa relation aux autres* »). Les équipes en place peuvent s'intéresser aux processus par lesquels elles engagent les enfants accueillis en Itep à apprendre à être subjectifs, et à apprendre au travers de leur subjectivité (Jordan, Powell, 1997, p. 17), comme cela est souvent fait avec d'autres sujets présentant une pathologie du développement social. Une mise en mots partagée des enjeux, modalités, ressorts, obstacles, ressentis, etc. associés aux situations interactives que vivent ces enfants me semblent notamment être l'une des clefs de la construction chez eux de formes de discernement.

À ce sujet, on peut relever une légère influence de la lecture des *Co-gitum !* sur les pratiques pédagogiques, au regard de ce que les sujets interviewés ont bien voulu révéler d'eux-mêmes : la lecture de certaines interviews a provoqué des prises de conscience individuelles et spontanées chez les enseignants, et pu aboutir à des modifications de certaines de leurs médiations. Par exemple, une enseignante a changé sa façon de gérer les fugues répétitives de l'élève 3 après avoir lu son interview, dans laquelle il disait qu'il ne supportait pas qu'on le suive du regard quand il voulait s'isoler. La maîtresse a pu contractualiser avec lui le fait qu'il se dirige vers un lieu précis, connu des adultes, quand il ne pouvait s'empêcher de s'échapper de la classe. Aussi, lorsqu'une équipe s'interroge longuement autour de ce qui pourrait aider un élève à s'extraire d'une situation, et tâtonne dans ses réponses, on peut se demander si l'élève lui-même ne détient pas (souvent inconsciemment) certaines pistes d'action qui pourraient être mises au jour par un échange adapté.

## CONCLUSION

Cette recherche a permis d'interroger, à travers le prisme du propos d'élèves scolarisés en Itep, les enjeux actuels portés par ce type d'institut et les difficultés qu'il peut rencontrer.

Au plan méthodologique, un modèle d'analyse construit autour d'entretiens semi-directifs a donné lieu à deux types d'obstacles, lesquels ont pu être dépassés : faire accepter l'idée d'un accès aux représentations des enfants par l'équipe pluricatégorielle et par les apprenants eux-mêmes, conduire les entretiens. À ce sujet, on peut retenir de cette recherche :

- l'importance pour le chercheur d'être continûment vigilant quant à la dimension éthique de sa démarche, par des modalités précises de co-construction et de partage de la recherche, au quotidien, avec les adultes comme avec les enfants ;
- la possibilité d'une nécessité ponctuelle de procéder à une hybridation de différentes formes d'entretiens pour accéder à la réflexion de sujets qui se situent parfois dans un interdit de penser ;
- l'opportunité de mettre en place un journal interne à l'institut, afin de donner un statut social à la parole de l'enfant/élève et de favoriser/accompagner à partir de cela une mise en perspective et une transformation, par l'équipe pluricatégorielle, de ses propres pratiques.

Au plan conceptuel, on peut inférer des résultats de recherche la nécessité pour un établissement qui existe en marge de l'école dite inclusive d'articuler un fonctionnement d'*institution suffisamment bonne*, qui aide l'enfant à se restaurer au plan narcissique, comportemental, cognitif, et une volonté d'émancipation, d'ouverture et de retour vers la norme scolaire associée à une visée d'insertion sociale et professionnelle. En effet, une observation continue du fonctionnement de l'institut sur une année scolaire m'a révélé que l'orientation (obligatoire dans cet Itep), à l'âge de douze ans, des élèves vers des établissements ou dispositifs qui les réinsèrent vers le milieu ordinaire, est actuellement problématique, et cela a été le cas pour tous les sujets interviewés, même ceux qui *allaient mieux*. L'Itep, comme établissement autonome où l'enfant vient se ressourcer, voire *se réparer*, en marge d'une norme scolaire dont il a été exclu, témoigne à la fois de sa potentialité de restauration de certaines

capacités chez une partie des élèves accueillis (discernement, appartenance, projet) et de sa difficulté à inscrire ses enjeux dans ceux d'une école dont la dimension inclusive est contredite par l'existence même de ce type d'institut.

### Références

Arrêté du 9 juillet 2008. Programme du collège. Programme de l'enseignement des mathématiques. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, Hors-série 6, 28 août 2008, p. 10. <<http://www.education.gouv.fr/cid22120/mene0817023a.html>>

Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Anthropos.

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

Boimare, S. (2005, 18 septembre). La médiation culturelle. *Les amphis pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés*. IUFM de l'académie de Créteil. <<http://www.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/les-amphis-de-lash/>>

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

Boutinet, J.-P. (2004). *L'anthropologie du projet*. Paris : PUF.

Circulaire interministérielle DGAS/DGS/SD3C/SD6C n° 2007-194 du 14 mai 2007. Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques et la prise en charge des enfants accueillis. SANT4, *Bulletin officiel du ministère chargé des affaires sociales*, 2007-6, Annonce n° 152, p. 230-236. <[http://dcalin.fr/textoff/itep\\_2007.html#I.1](http://dcalin.fr/textoff/itep_2007.html#I.1)>

Circulaire DGS/892/MS 1 du 9 mai 1974. Mise en place de la sectorisation psychiatrique infanto-juvénile. *Bulletin officiel de la santé et de la sécurité sociale*, 30, 21 juillet 1974. <[http://dcalin.fr/textoff/sectorisation\\_1974.html](http://dcalin.fr/textoff/sectorisation_1974.html)>

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

Dubost, J. (1987). *L'intervention psychosociologique*. Paris : Presses universitaires de France.

Favre, D. (2013). *Transformer la violence de l'élève : cerveau, motivation, apprentissage*. Paris : Dunod. Édit. orig 2007.

Fernandez, P. (2008). Conduites instables et réponses de l'école. In Ces élèves qui perturbent : vers une école prévenante. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 40, p. 30.

Foucault, M. (2005). *Naissance de la clinique*. Paris : Presses universitaires de France. Édit. orig. 1963.

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

Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Paris : Érès.

Giust-Desprairies, F. (1989). *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*. Paris : L'Harmattan.

Jordan, R. et Powell, S. (1997). *Les enfants autistes. Les comprendre, les intégrer à l'école*. Paris : Masson.

Lesourd, F. (2006). Des temporalités éducatives. Note de synthèse. *Pratiques de formation*, 51-52. <<http://www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/5152sommaire.htm>>

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. *Journal officiel de la République française*, 36 du 12 février 2005, p. 2353. <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>>

Malka, J. et Duverger, P. (2000). *Les troubles du comportement de l'enfant et de l'adolescent*. Cours de pédopsychiatrie, Module « Maturation et vulnérabilité ». Université d'Angers.

Misès, R. (dir.), (2000). *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA)*. Paris : CTNERHI.

Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.

Morvan, J.-S. (2009). Malaise et intervention éducative. In Travailler en établissement spécialisé. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 47, p. 89-98.

Rogers, C.-R. (2009). *Psychothérapie et relations humaines. Théorie de la thérapie centrée sur la personne*. Paris : ESF éditeur. Édit. orig. 1959.

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

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