

DE L'ÉLÈVE ET DE L'ENSEIGNANT EN INSTITUT MÉDICO-PROFESSIONNEL: UN ÉCLAIRAGE POUR TOUTE RELATION D'ENSEIGNEMENT ET UNE INTERROGATION DE LA DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Marie-Agnès Simon

L'analyse d'entretiens d'instituteurs spécialisés en Instituts Médico-Professionnels offre un repérage de la place qu'occupe l'élève dans la relation d'enseignement. Ainsi peut être définie une «position» de ces enseignants qui prendrait en compte les mécanismes d'identification et de défense en jeu dans toute relation. Trois formes ont pu être mises à jour, parfois combinées chez un même enseignant ; une position dite «en brisure» c'est-à-dire en restriction-diminution de sa capacité enseignante par identification de l'enseignant à l'élève dit déficient, une position en délinquance par identification de la tâche de l'enseignant à celle des éducateurs et une position acculturante du fait d'une assise culturelle (trajet universitaire) et d'une formation de base qualifiante. Cette recherche donne des outils pour questionner toute relation d'enseignement et le marquage «déficiência intellectuelle» sur l'élève et l'enseignant.

INTRODUCTION

En France, les Instituts Médico-Educatifs sont des établissements publics ou privé¹, gérés le plus souvent par des Associations à but non lucratif² qui fonctionnent sur un prix de journée payé par la Sécurité Sociale. Une circulaire du 30 octobre 1989, dite «la nouvelle annexe» vient de remanier les décrets de 1956 qui avaient fixé pour la première fois leurs conditions d'ouverture. Ces établissements se distribuent selon l'âge des accueillis : de la petite enfance à 14 ans, ces structures se dénomment Instituts ou Externats Médico-Pédagogiques (IMP ou EMP), les Instituts ou Externats Médico-Profession-

nels (IMPRO) accueillent des adolescents et des jeunes gens de 14 à 20 ans. Un même établissement peut regrouper ces deux tranches d'âge. Les enfants ou adolescents sont orientés par des Commissions Départementales de l'Éducation Spécialisée (CDES) du fait des troubles présentés de l'ordre de la «déficiência intellectuelle». Le projet de ces établissements offre à ces jeunes gens un parcours éducatif, rééducatif, pédagogique et d'apprentissage professionnel (les métiers d'entretiens d'espaces verts, horticulture, les métiers en blanchisserie et en restauration, conditionnement...), le tout dans un but de soins et d'inscription sociale. Ils peuvent à l'âge de vingt ans trouver un emploi dans le secteur ordinaire ou protégé, Centre d'Aide par le Travail (CAT) ou devant la difficulté persistante à composer avec la réalité «travail», ils sont accueillis dans des lieux éducatifs et thérapeutiques tels que les Services d'Adaptation Spécialisés (SAS) ou les Centres d'Accueil de Jour (CAJ). Des enseignants souvent spécialisés (option D du CAEI 1963 ou de sa réforme CAPSAIS 1987: «enseignement aux enfants et

1. «Il existe en 1980, dans notre secteur près de 1 500 établissements privés. Il n'existe que 210 établissements publics»: CORTEZ, F., *IMP-IMPRO d'aujourd'hui*, CTNERHI, 1980.

2. La plus importante est une Association de Parents (UNAPEI) : 1 750 établissements actuellement.

adolescents présentant des troubles importants à dominante psychologique») y exercent leur fonction depuis la loi d'Orientation de 1975 qui inscrit l'obligation d'éducation pour tout enfant. Ce sont des enseignants du secteur Public en contrat d'association avec ces institutions ou du Privé, en contrat simple, c'est l'établissement alors qui choisit ses enseignants.

Nous avons souhaité approcher la rencontre de ces enseignants avec ces élèves «brouillés» dans leurs apprentissages et formaliser les places qu'ils pouvaient occuper dans le discours de leurs maîtres, l'histoire singulière de l'enseignant et son propre rapport à l'institution devant moduler des places différentes. En effet, nous avons tenu à prendre en compte certes les effets étayants du lien institutionnel mais aussi les effets mortifères qui délogent - comme nous le verrons - l'enseignant de sa fonction. Nous sommes appuyés pour cela principalement sur les travaux de Kaes et de son équipe (1996).

C'est le néologisme «le scolaire» entendu comme néologisme professionnel (Woodwill *et al.*) fréquent sous la forme de «faire du scolaire» qui nous a interrogée. Nous avons voulu savoir à quel type d'enseignement il correspondait.

Pour ce faire, dans notre thèse³ vingt entretiens d'instituteurs spécialisés travaillant en IMPRO dans la Région parisienne furent analysés, échantillon qui prenait en compte divers paramètres possibles de la structure de ces établissements (internat/externat; petit/moyen ou gros effectif; public/privé) et des enseignants (hommes/femmes; enseignants du Public ou du Privé; débutants/experts). L'entretien était semi-directif, il invitait les enseignants à répondre sur quatre thèmes principaux : leur trajet professionnel, l'école et l'établissement, leurs relations de travail

avec les éducateurs et les psychologues puis leur pédagogie soit treize thèmes principaux et quatre-vingt-trois sous-thèmes.

Nous avons forgé le concept de «position enseignante» pour définir dans l'ici et maintenant le type de relation liant l'instituteur à son élève, avec l'angoisse et ses mécanismes de défense qui y sont afférents. À l'étymologie⁴ de ce concept qui offrait les différentes modalités de relation entre un sujet et son objet, s'ajoutait son inscription dans le champ psychanalytique par M. Klein ayant développé le concept de «position schizo-paranoïde» et de «position dépressive» qui définissent les passages obligés en vue de la constitution de l'objet⁵. Nous avons élargi ce concept dans le champ de psychologie clinique à celui de «relation d'objet» dans le sens courant en psychanalyse.

Nous avons pu démontrer que trois positions étaient différenciables, bien que parfois alternativement ou conjointement présentes chez un même enseignant. Ainsi, notre première hypothèse postulait des effets au corps et à la pensée de l'enseignant du fait de la personnalité complexe de son élève, étiqueté «débile» ou «déficient intellectuel», elle s'est trouvée confirmée, explicitée et pouvait se formuler ainsi en

4. Position: du latin *positio*, de *ponere* «poser»: manière dont une chose, une personne est posée, placée, située; lieu où elle est placée. Poser (du XI^{ème} siècle) «ensevelir» 1°: Mettre une chose à un endroit qui peut naturellement la recevoir et la porter. 2° Mettre en place à l'endroit approprié. 3° Établir. 4° Formuler. 5° Abandonner, déposer (capituler). Être posé. Rester dans l'attitude voulue. Se poser. 1° Se mettre doucement. 2° Se donner (pour). 3° Être, devoir être posé. 4° Exister.

5. L'objet en psychanalyse est ce par quoi la pulsion cherche à se satisfaire, le sein en serait le prototype corporel. Dans la relation d'enseignement, il est difficile de faire coïncider élève et objet; cela s'accorderait avec certains courants psychanalytiques mais pas dans une théorisation lacanienne, Freud n'ayant pas abordé le concept de «relation d'objet», seulement celui d'«objet» dans le sens de «choix d'objet». Ceci sera l'objet d'un travail ultérieur.

3. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Paris V René Descartes, sous la direction de M. MORVAN: «La position enseignante dans les Instituts Médico-Professionnels: analyse clinique de la relation d'enseignement». Publication envisagée.

conclusion:

«Par identification à l'élève déficient et sous l'effet des forces négativantes institutionnelles, la diminution-restriction de la capacité enseignante caractérise une des modalités de la position enseignante: c'est une position enseignante en brisure.»

De nombreux thèmes, les achoppements dans le discours sont venus étayer cette première approche. La pédagogie de l'enseignant est appauvrie : il n'écrit plus si ce n'est pour des raisons administratives. Les apprentissages de base ne sont plus maintenus. Le langage professionnel didactique disparaît:

«Je n'ai même plus les mots.»

L'imaginaire s'imprègne du lien à l'élève «déficient»: tout devient petit («un petit exercice»). L'élève échappe au maître et un vocabulaire d'emprise connote alors la relation : il s'agit de «prendre» («prendre un groupe»). Le fantasme de réenfantier un enfant-élève idéal est là présent : il s'agit d'«avoir des enfants».(«Alors le travail en lecture ...J'ai deux sortes de gamins»). L'élève est pensé en fermeture et en passivité d'où le recours massif aux verbes d'action pour témoigner de sa pratique. Il faut que «ça bouge». De son côté, l'enseignant «jongle» ou «fait le grand écart», les élèves sont mis en satellites pour exorciser leur inertie intellectuelle, ainsi, ils «circulent» entre les adultes. («Je demanderai à un collègue de me la lâcher une heure, on essaie de greffer un p'tit truc... On s'arrange.» L'élève est devenu un objet que l'on se passe. Le temps est aboli, l'immédiateté est de rigueur : les thèmes sont choisis dans l'environnement proche de l'élève (l'IMPRO, la télévision...). Dans les activités annexes aux apprentissages de base, les références sont celles des classes maternelles. Ces enseignants refusent de connaître l'histoire familiale par crainte d'invasion.

La deuxième hypothèse repère aussi un processus d'identification à l'oeuvre mais cette fois non plus à

l'élève mais aux éducateurs.

«Par la non-résistance aux phénomènes institutionnels et l'identification aux pratiques des éducateurs : cette position en défense est un autre aspect de la position enseignante qui pourrait se définir comme position délinquante.»

Les bilans scolaires se voient prolongés de bilans professionnels, par défaut d'écriture des éducateurs techniques. Les activités culturelles sont des «sorties» où enseignants et éducateurs y participent sans distinction de place. S'il s'agit de «sortir» de l'institution vécue comme «lieu d'enfermement» il s'agit surtout de «sortir» de sa place. Les apprentissages fondamentaux sont escamotés et laissés aux «spécialistes» (les orthophonistes). Les activités annexes nombreuses, sportives, d'expression, de travaux manuels, de cuisine n'apportent aucune différenciation de place entre éducateurs et enseignants.

Bien sûr, des enseignants réussissent à tenir leur fonction. Ce sont des enseignants qui ont pu soutenir un cursus en Université ou qui se trouvent intéressés par les apports des sciences cognitives ou de la théorie psychanalytique. Ils ont aussi reçu l'estampillage de «normalité» par le passage en «École Normale», leur plainte est limitée par rapport aux enseignants formés sur le tas. Ils savent mieux que les autres résister aux insuffisances de l'apport de l'Éducation Nationale, aux phénomènes institutionnels. Ils continuent à se mobiliser pour les apprentissages de base et les activités culturelles viennent en contrepoint de leur pédagogie. Ils tirent bénéfice de l'écrit et inventent des pratiques. C'est pourquoi nous avons pu confirmer la troisième hypothèse:

«Une formation professionnelle de base et un trajet universitaire maintient les enseignants dans leur fonction, celle de soutenir les apprentissages de base et de chercher à inscrire l'élève dans la culture: leur position est bien une position acculturante pour leurs élèves.»

Au-delà de cette communication de recherche universitaire, nous voudrions insister particulièrement sur les représentations qu'ont les enseignants de leur fonction et de leurs élèves, c'est-à-dire entendre l'imaginaire qui habille leur profession. Ces entretiens révèlent qu'il s'agit pour eux de toujours tenir ensemble deux identités professionnelles : celle d'instituteur et celle d'éducateur : ou dans une autre formulation : «ne pas être qu'enseignante».

«À certains moments on est vraiment dans la peau d'un instituteur avec certains élèves et que, à d'autres moments, avec d'autres élèves, on est un petit peu éducateur, éducateur technique, un petit peu... un petit peu tout ça, quoi.»

«Ça permet d'aller à l'essentiel. Ça permet aussi d'éviter de rester enseignante. Je crois quand même hein dans le fait de travailler en institution dans le fait, dans ce qui me plaît, c'est que finalement ça me permet de ne pas être qu'enseignante, je crois que c'est ça, je crois que, je crois que c'est très personnel en fait. Il y a des gens qui se sentent très bien enseignant mais je ne peux pas m'adresser à un jeune pour lui parler de la règle de je ne sais pas quoi en orthographe ou en grammaire sans penser que ça peut correspondre à des tas de choses qui nous échappent et il faut accepter que ça nous échappe. Je crois que travailler en équipe pluridisciplinaire permet ça si on veut»

J.-S. Morvan (1988) a bien montré chez les enseignants spécialisés en formation ce mouvement d'attrait vers la profession d'éducateur. J. Filloux (1996) a montré aussi que certains enseignants se défendaient d'être «enseigneur», se voulant plus éducateur. Ces représentations chez ces enseignants spécialisés d'une double tâche indiquent un déplacement possible par l'insoutenable de la situation d'avoir à présentifier des apprentissages pour ceux qui n'arrivent pas à s'y inscrire. Mais, ici, l'enseignement spécialisé pourrait révéler ce qui est souvent occulté par les formations initiales, à savoir qu'un enseignant a à se préoccuper de la relation d'enseignement, des phénomènes transférentiels qui sont en jeu.

Conjoindre l'enseignement et l'éducation quand les élèves sont en impasse d'apprentissage révèle dans un effet loupe que l'enseignant a le sentiment qu'il a besoin d'autres outils que ceux de son savoir et de sa didactique, entre autre de ceux que pourraient apporter l'équipe comme le dit cette enseignante ou les psychologues dans une reprise en après-coup.

Les deux formulations «être enseignant et éducateur» ou «ne pas être qu'enseignante» indiquent une différence dans la mise en place des mécanismes de défense : sa conjonction «être enseignant et éducateur» indiquerait plus une attitude de défense établie, la formulation «ne pas être que» souligne davantage la situation d'angoisse mais de quête, d'interrogation, d'ouverture.

Le travail d'après-coup avec les psychologues révèle des ambivalences, met en scène des fantasmes de scène primitive («On ne sait pas trop ce qui s'y passe dans ces entretiens») et indique plutôt une recherche «maternalisante» auprès de ces psychologues dans l'immédiateté d'une situation angoissante à élaborer. L'appellation «psy» qu'on octroie au psychologue révèle l'angoisse de castration à laquelle aura à faire tout enseignant qui cherche à élaborer sa pratique dans un travail avec le psychologue clinicien. C'est ce que formule indirectement cette même enseignante quand elle ne veut rien dire de précis sur cette règle de grammaire ; elle sait très bien qu'il s'agit pour son élève de quelque chose du rapport à la Loi - que va lui faire entendre l'équipe et qui la soulage mais l'agace dans le même mouvement car il ne s'agit pas seulement du rapport aux interdits pour l'élève mais aussi d'une interpellation de l'enseignant sur son propre rapport à la Loi symbolique. Le champ pédagogique classique se refuse dans son officialité à le reconnaître : les règles de grammaire inscrivent la différence sexuée et de la différence entre les générations.

Le double identitaire que verbalise l'instituteur spécialisé réfléchit le double identitaire de l'élève. À l'appellation «élève» s'associe celle «d'enfant», de «gamin» ou de «jeune». Chacun peut y entendre une négation de l'âge (enfant à la place d'adolescent) et de

la sexualité du même coup. Souvent l'enseignant emprunte le langage des éducateurs «jeunes», «ados» au détriment de son langage professionnel «élèves». Dans son impossibilité à soutenir l'identité «élève» de son élève, on peut y voir là des effets institutionnels de nivellement des différences professionnelles au profit d'un langage professionnel unique, celui des éducateurs. C'est aussi les effets de brisure au sens héraldique du terme⁶ du fait du lien à l'élève en souffrance psychique. La violence est à l'oeuvre au coeur de la pratique :

«J'attaque les méthodes bêtes et méchantes de reconnaissances de sons, avec des mots repérés»(E4);

Elle peut se diriger sur les supports classiques en les dévalorisant, les livres deviennent «des bouquins» et tout travail est qualifié de «livresque». L'élève est agressé :

«À partir du constat de ce qu'ils savent ou ce qu'ils croient savoir, j'essaie de taper sur le déficit et souvent on est amené à reprendre tout à zéro» (E3)

Le maître souffre dans son corps et sa pensée:

«J'ai rarement vu moi des enfants qui me faisaient un 7 comme ça, non pas comme ça, à l'envers dans les deux sens» (E15)

et crie son impossible tâche :

«Ca sert à quoi de savoir faire des divisions si on ne sait pas que 2kg de carottes, c'est 2 fois un kg de carottes.» (E16)

Cette violence langagière à l'oeuvre interroge l'appellation «déficient intellectuel» ou celle générale de «déficience intellectuelle». Si le terme «debile» est éradiqué des textes de réglementation de ces établissements depuis 1989, il semble toujours à l'oeuvre dans

l'incurabilité qu'il nomme dans ce qu'il dit d'un déficit irrémédiable. Longtemps directeur de la Fondation Vallée à Gentilly (première antenne de «l'asile-école» de Bicêtre où s'est donné grâce à Séguin un enseignement aux «anormaux d'asile» sous l'éclairage du médecin aliéniste Bourneville), R. Mises, psychiatre, s'est attaché à démontrer l'incongruité de cette étiquette pour les élèves des classes de perfectionnement et a montré à travers ses recherches la complexité de la structuration de ces sujets dont il a cherché à approcher de façon privilégiée non seulement la dimension déficitaire mais les modalités très diverses du fonctionnement mental et du jeu relationnel (Mises, 1975), il n'en demeure pas moins que ces enfants et ces adolescents restent nommés du sceau d'un manque qui a des effets imaginaires d'un manque primordial radical qui voue toute tentative d'acculturation à l'échec. La taxinomie «déficience intellectuelle» efface l'identité d'élève de ces sujets et efface dans le même mouvement celle de l'enseignant et la pratique pédagogique devient du «scolaire». Il faut se rappeler que le substantif «déficience» fut créé beaucoup plus tardivement (1909, Dictionnaire Historique de la Langue Française, Le Robert) par modification du suffixe de «déficient»(1290). C.N. Diederich en faisant parler soixante-dix personnes adultes passées par un Institut Médico-éducatif fait entendre les souffrances subies par ces «naufragés de l'intelligence» et s'indigne:

«Au nom de quelle norme faisant figure d'absolu, ne voir dans leurs troubles qu'un état déficitaire?» (Diederich, 1990).

Le déficit intellectuel apparaît pour les enseignants comme un trou qu'il faut réparer :

«Ca sert à rien de continuer à faire ce qu'on fait depuis des années, d'essayer de boucher un trou en balançant du béton dedans, ça sert à rien»(E1)

*« Vous avez établi un programme pour l'année?
- Non, pas, non, pas. Je crois qu'étant donné la lenteur de progression des élèves et les trous, parce que ça fonctionne : c'est une sorte de dentelle circulaire, ce qui fait que l'on va de*

6. Pièce d'armoirie qui indique les filiations en distinguant la branche légitime de la branche illégitime.

trou en trou, je verrais plus ça comme un immense filet à réparer constamment, constamment, constamment»(E15)

Ce vide sans délimitation, le médical pourrait venir le border:

«Écoutez par exemple, moi je suis sûre qu'on a pu faire des /disons des découvertes quant aux différentes plages par exemple sur le cerveau puisque/ qu'actuellement j'avais assisté à une petite oh une petite conférence conférence tout à fait , tout à fait très très ..à l'Institut Pasteur /avec le Professeur Changeux qui nous avait rapporté un petit peu les différentes plages, le cerveau tel qu'il... je dirais tel qu'il était du moins tel qu'il est conçu maintenant, - je ne trouve pas les mots, voyez quand je vous dis qu'on perd le sens aussi des mots exacts, c'est tout à fait ça - mais enfin je pense que là il y a des découvertes et qui doivent impliquer probablement dans les formes d'apprentissage et puis dans beaucoup d'autres choses, la science évolue, chez le jeune qui est quand même/ je sais au niveau des psychoses, au niveau de tout ça, peut-être que ça n'a pas/ mais enfin, je suis sûre qu'il y a quand même une manière peut-être de pouvoir, disons plus fine si vous voulez d'accès à la...» (E)

Pour se défendre de ce gouffre, la pulsion du voir sera sollicitée chez les instituteurs spécialisés, confrontés radicalement à une pensée qui ne se borne pas et se fige dans l'agitation du corps. Des enseignants avouent qu'ils aimeraient y aller voir:

«savoir comment un enfant apprenait à lire, tout simplement, comment ça pouvait se passer dans une tête d'enfant ou des choses aussi simples, pour voir comment ça se passait dans la tête d'un autre»(E5)

Dans le lien aux parents, une autre catégorie du voir est proposée : le travail à mener est de l'ordre du «montrer»:

«On les amène quand même voir tous les cadres où

est l'enfant, c'est-à-dire la classe, l'atelier, les différents ateliers où est l'enfant et au besoin on montre les classeurs, les cahiers, enfin tout ce que fait l'enfant» (E5)

Freud s'est servi du mythe de Narcisse pour illustrer les fondements du narcissisme, de l'assise libidinale de l'être et montre comment les jeux du regard peuvent être mortifères (Bonnet, 1996) quand aucun mot-nom ne vient trancher. Dans le récit que ces enseignants font de leur entrée dans l'enseignement spécialisé, se profile une déception, une atteinte narcissique : l'élève, dans le fantasme, est un double de l'enseignant, de cet enfant qui n'a pas su combler la mère:

«J'avais toujours voulu être enseignante, mes parents n'avaient pas voulu que j'entre donc en 3ème, mais pas en 3ème, en 6ème»(E6)

«Vous savez à un moment de votre vie, vous dites non, je ne suis pas faite pour ça (rire)...Bon pourquoi? Je ne peux pas, si vous voulez, l'enseignement ordinaire...»(E7)

«Bon, il fallait que je m'uniformise moi, j'avais des décalages terribles ey en travaillant avec ces jeunes, j'ai pris conscience que tout le monde avait des décalages, et sur mes décalages, je pouvais les aider.»(E15)

Pour éviter les pièges du double spéculaire, un bouclier de Persée est utile : la théorie psychanalytique offre des éléments à la fois pour élaborer la relation d'enseignement et approcher les troubles cognitifs et psychiques des enfants et adolescents en situation d'apprentissage scolaire ou sociale. Certes, il ne s'agit pas d'appliquer directement la théorie psychanalytique à l'éducation, de nombreux auteurs ont interrogé cette «mise en pratique» des concepts psychanalytiques hors de la cure-type (Bigault *et al.*, 1978), toutefois cette question n'a pas été entièrement traitée, Freud ne disait-il pas:

«Je n'ai personnellement en rien contribué à l'ap-

plication de l'analyse à la pédagogie.» (Freud, 1949).

Des psychopédagogues ont montré en quoi l'éclairage de la théorie psychanalytique pouvait offrir à l'enseignant une présence corporelle contenante et des verbalisations étayantes, véritables «dons symboliques» (Daubigny, 1985) qui invitent l'élève à s'inscrire dans une pensée non folle. M. Villard, thérapeute en Institut Médico-Educatif, démontre que les «débiles» ont une histoire (Villard, 1995) contrairement à ce que pourrait signifier la déficience intellectuelle. Nous avons nous-même écrit une première expérience de travail en lecture auprès d'élèves en IMPRO, avec decryptage et verbalisations des troubles dans la combinatoire et la construction du sens (Simon, 1992). Des enseignants en Section d'Education Spécialisée maintenant dénommée En-

seignement Général Pratique Adapté (Éducation Nationale) ou en Hôpitaux de Jour (Cervoni *et al.*, 1986) ont tenté de faire connaître les chemins pris dans les marges, telle Artémis, pour faire passer du monde du sauvage à celui de la culture. Pourquoi pas dans les Etablissements Médico-Educatifs? Un projet est en cours pour offrir des lieux d'élaboration, d'écriture, de circulation des pratiques de chacun. Il s'agit d'inscrire, par la parole, par l'écrit, une coupure, d'offrir aux enseignants un dispositif de médiation, non au sens de la psychologie cognitive, mais comme le formule F. Imbert:

«La médiation n'est autre que le moment de cette coupure, comme telle, elle a le pouvoir symbolique d'arracher à la fascination de l'image.» (Imbert, 1992).

PUPILS AND TEACHERS IN EDUCATIONAL CENTRES FOR BACKWARD ADOLESCENTS (INSTITUTS MEDICO-PROFESSIONNELS): THOUGHTS ON THE TEACHING RELATIONSHIP AND SOME QUERIES ABOUT MENTAL DEFICIENCY

Analysis of interviews with specialist teachers working in educational centres for backward adolescents helps us to pinpoint the situation of a given pupil in the teaching relationship. On the basis of such an investigation we can ascribe to each of the teachers concerned a «position» arising from the identification and defence mechanisms involved in all relationships. Three forms of this position have emerged, though sometimes all three are to be found combined in one teacher. One position is described as «en brisure», a heraldic term meaning «fractured» and reflecting a narrowing and fragmentation of the teacher's effectiveness because of his or her identification with a pupil labelled as defective. Another instance of an unsatisfactory position is that where the teacher fails through confusing his or her fundamentally educational tasks with the socializing activities of other members of staff. A third and this time a positive position is found in teachers capable of bringing about some true cultural integration in their pupils, thanks to an adequate basic training and suitable cultural background, perhaps including university studies. Research of this kind enables us to scrutinize all kinds of teaching relationships and the extent to which either pupil or teacher may be influenced by the notion of «mental retardation».

BIBLIOGRAPHIE

BIGEALD, J-P, TERRIER, G. (1978) *L'illusion psychanalytique en éducation*, PUF.

BONNET, G. (1996) *La violence du voir*, PUF, Bibliothèque de Psychanalyse.

- CERVONI, A., CHARBIT, C. (1986) *La pédagogie dans les institutions thérapeutiques*, Paris, PUF, L'éducateur.
- CORTEZ, F. (1980) *IMP-IMPRO d'aujourd'hui*, CTNERHI.
- DAUBIGNY, C. (1985) «Voyages au pays des nombres», *Le Coq-Héron*, 94-95.
- DIEDERICH, N. (1990) *Les naufragés de l'intelligence*, Syros/Alternatives.
- FILLOUX, J. (1996) *Du contrat pédagogique*, L'Harmattan.
- FREUD, S., *Ma vie et la psychanalyse*.
- IMBERT, F. (1992) *Vers une clinique du pédagogique*, Matrice Psi.
- KAES, R. et coll. (1996) *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*, Paris, Dunod.
- MISES, R., BREON, S., FUCHS, F. (1974) Étude d'enfants de classe de perfectionnement. Mise en question de la déficience mentale, *Revue de Neuropsychiatrie infantile*, 22(7-8).
- MISES, R. (1975) *L'enfant déficient mental*, Paris, PUF/Le fil Rouge.
- MORVAN, J.-S. (1988) *Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations*, Les Cahiers du CTNERHI.
- SIMON, M.-A. (1992) La remédiation en lecture auprès d'adolescents en IMPRO. *Les Cahiers de Beaumont*, 55.
- VILLARD, M. (1995) *Psychothérapie en institution*, Hommes et Perspectives.
- WOODILL, G., DAVIDSON, I., Le langage des professionnels de l'éducation spéciale: un cadre conceptuel, *Les Cahiers du CTNERHI*, 47-48, Education Spéciale.