

Troubles du comportement et apprentissages scolaires

Prise de notes suite à la conférence de Bruno EGRON

Formateur à l'INSHEA

AVALLON le 8 avril 2009

Un constat : la plupart des écrits concernant les élèves avec des troubles du comportement proposent des pistes thérapeutiques. Cependant, le pédagogue a autant d'incidence que le psychologue ou le thérapeute sur le développement de l'élève. La fonction de résilience de l'école joue à plein pour ces conduites.

Plan :

I) Comment un élève avec des troubles du comportement fonctionne-t-il?

II) Les pistes pédagogiques

- Prévenir
- Traiter

I. Comment fonctionne un élève avec des troubles du comportement ?

Pouvoir travailler avec ces publics d'élèves nécessitent de comprendre leur fonctionnement, pour éviter les réactions de rejet qu'ils inspirent généralement.

A) Point sur les troubles des fonctions cognitives :

- a) troubles de l'efficacité mentale (retard mental ou déficience mentale)
- b) troubles de la personnalité (anciennement appelées maladies mentales) ou troubles psychiques (psychoses ...)
- c) troubles envahissants du développement (autisme)
- d) troubles du comportement

La circulaire 2006-113 de l' Education nationale rajoute les troubles « dys » qui ne sont pas assimilés au handicap mental dans les classifications médicales.

On parle de troubles quand on est dans la maladie, sinon on parle de difficultés comportementales (continuum - barrière mince)

B) Les symptômes des troubles

Description d'un enfant avec des troubles du comportement :

- Conduites agressives (vis-à-vis animaux - personnes sont menacées dans leur intégrité physique). L'enfant ne perçoit pas la gravité de ses actes.
- Conduites où des biens sont endommagés ou détruits sans agression physique

Les élèves sont le plus souvent dans la difficulté comportementale c'est-à-dire :

- violations graves des règles établies (ex. souvent, l'élève a fugué plusieurs fois. Il a fait l'école buissonnière)

(Ces symptômes ne sont que quelques uns parmi ceux décrits dans les classifications médicales)

C) La fréquence des troubles

Les troubles du comportement sont en hausse régulière : augmentation des signalements pour des raisons diverses :

- . Augmentation des difficultés sociales parallèlement aux difficultés éducatives conséquentes
- . Pression forte sur l'école (en terme de rentabilité) → réaction = exclusion → hausse de l'intolérance de l'école

Ils touchent davantage les garçons (6 à 16 %) que les filles (2 à 9 %)

Ils sont plus élevés en zone urbaine que rurale (+ de différences sociales en zone urbaine)
Certains départements ont des taux 3 à 4 fois plus élevés. Les orientations se faisaient hors cadre réglementaire. Elles ne passaient pas par la CDES seulement par la CCPE. Leur nombre est en baisse depuis le passage en CDA dans ces départements.

Quelques généralités :

Les troubles du comportement sont handicapants mais ce ne sont pas des maladies (ils ne sont pas chroniques). S'ils ne sont pas pris en charge, on peut aller vers la maladie mentale.

Ce sont des enfants qui posent problème à tout le monde, aux thérapeutes (psychanalystes, aux comportementalistes aussi), éducateurs, pédagogues, juges, familles.

- Ils apparaissent de plus en plus tôt (en petite section)
- Il n'y a pas de facteur génétique, héréditaire, biologique repérés
- Il n'y a pas nécessairement de retard mental, mais ils peuvent avoir des conséquences sur le fonctionnement cognitif (déscolarisation)
- Les éléments repérés sont d'ordre social : les familles sont en grande difficulté

Description du fonctionnement des élèves avec troubles centrée sur les enseignants :

1) Détresse existentielle et quête affective

- Un passé de rupture(s) : mort, famille décomposée, recomposée.

→ méfiance et quête affective

- Recherche d'adultes sécurisants et structurants.

La prise de conscience d'une relation affective entraîne des rejets qui testent l'adulte.

-L'étayage est accepté s'il n'est pas manifeste. Alternance de comportements régressifs et de défis → L'étayage doit se faire discrètement.

2) Contrôle difficile des émotions et instabilité extrême

- les sentiments envahissent tout

- manifestations pulsionnelles (injures, insultes, obscénités)

- actes de destruction

- violences, colères, phobies, obsessions

Ces manifestations résistent au rappel, à l'injonction, au changement d'interlocuteur et de méthode. Difficultés à mettre des mots sur des émotions. Cela pourra se faire avec l'apprentissage du langage. La culture permet d'exprimer les émotions (faculté de sublimation).

Cette attitude existe quels que soient les milieux.

3) Faible estime de soi

- doutes (amalgame entre enfant et élève)

- difficile de relativiser, prendre des distances

- les exigences de la socialisation et des apprentissages font courir le risque de prendre conscience de ses insuffisances ou de ses faiblesses

- fuite de toute mentalisation, de toute représentation

- incompréhension de l'humour : tout est pris au premier degré.

(Il peut se considérer comme très bon élève ce qui entraîne le refus d'apprendre).

4) La peur d'apprendre : une angoisse à se confronter à de nouveaux savoirs

Tous les nouveaux apprentissages le mettent en situation de dépendance vis-à-vis de l'enseignant. Ils n'acceptent pas d'être déstabilisés par de nouveaux savoirs.

- refus d'abandonner les représentations qui le sécurisent – refus d'être déstabilisé
- refus de la dépendance cognitive vis-à-vis de l'enseignant → développement de stratégies d'évitement
- refus d'apprendre manifesté par un refus du travail

Cf. BOIMARE Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, DUNOD 1999

5) Affrontement défensif

Ces enfants cherchent à dominer, réduire, détruire → ils sont dans la toute puissance, ne respectent pas les adultes, instrumentalisent les plus faibles.

- Manipulation des autres pour arriver à leur but

6) Le repli défensif (grand repli sur soi)

C'est l'enfant inhibé qui reste dans son coin

- lorsque l'autre est vécu sur un mode intrusif ou aliénant
- lorsque l'attaque paraît impossible ou non favorable
- stratégie de la forteresse

C'est une exaspération du complexe du homard de DOLTO pour les adolescents. Ces élèves ont des pronostics plus négatifs. En terme d'avenir, l'élève en mode défensif a moins de chances de s'en sortir. Le pronostic est plus positif si l'enfant s'exprime sur le mode de la violence.

Etude sur des adolescents orientés en ITEP mais maintenus en milieu scolaire. Dix ans après leur sortie de l'école, 50 % ne faisaient plus parler d'eux.

7) Rapport perturbé à la temporalité

- . Négation du passé, du futur
- . Tout effort de mémoire ou de projet active l'angoisse
- . Vécu morcelé, passé difficile à reconstruire (oubli mnésique)
- . Difficulté à se projeter

Le vécu de l'instant amène des comportements à risque (la vie a moins de valeur). Ecole trouve sa place dans cette construction (cf. travaux de David Le Breton)

8) Rapport à la loi difficile et fluctuant

- Ce sont des familles dans lesquelles la loi varie selon les personnes et dans le temps (imprévisibilité). Pas de structure. Les réponses sont liées à l'émotion.
- Difficulté à s'inscrire dans un cadre, un règlement, des codes. Le cadre est vécu comme coercitif. Il n'est pas vu comme permettant de bien vivre ensemble → refus du cadre ou test du cadre

9) Difficulté à différer

- . Recherche des plaisirs immédiats
- . Tout ou rien / ici et maintenant
- . Grande difficulté à différer, à se projeter

L'école s'inscrit dans la durée pour les apprentissages. Il faut travailler sur des actions dans lesquelles l'élève va retirer un avantage dans un temps plus ou moins court (au moins au début : travailler sur la courte durée)

II. Les stratégies éducatives et pédagogiques : des pistes

Règle d'or : on est à l'école pour apprendre et travailler

1) Travailler en équipe (en amont - en aval)

- Cohérence du cadre éducatif, des actions et des attitudes des adultes (continuité dans la scolarité – l'enfant connaît les enseignants)
- Un projet commun
- Un projet pédagogique
- Connaissance de l'histoire de l'élève pour mieux comprendre
- Identification et analyse des schémas comportementaux individuels (enfant comme adulte).
- Mise en place de moments de délestage pour l'enseignant (pas de l'élève)
- Observation dans les classes
- Repérage des enseignants qui sont les plus aptes à contrôler l'enfant (typologie des enseignants : un enseignant rigide peut contenir (c'est un exemple, pas un modèle de fonctionnement)).
- Δ Attention à l'effet Pygmalion
- Réflexion globale et pas au coup par coup.
- Connaissance de l'histoire de l'élève pour mieux comprendre. Identifier quand, comment, pourquoi l'élève a des difficultés comportementales. (Les difficultés comportementales s'évaluent sur le trimestre, l'année ou plusieurs années.)
- Identifier les causes qui induisent les passages à l'acte et tâcher de les analyser. Agir ensuite (voir rôle de l'AVS – ATSEM, des enseignants du Rased)

2) Analyser ses ressentis et ses attitudes (celles de l'enseignant)

- Interroger son propre fonctionnement
- S'appuyer sur l'équipe (groupe Balint)

3) Observer l'enfant

- Observer des faits sans porter de jugement
- Observer sans diagnostic préétabli, qui oriente l'observation au risque de fausser l'analyse
- Observer dans toutes les phases de son fonctionnement (sensori-moteur, psycho-affectif, socio-affectif, cognitif, apprentissages)
- Repérer des points qui facilitent le passage à l'acte
- Identifier les points positifs

4) Impliquer activement les parents

Cf. Histoire de l'école – Jules Ferry : l'école s'est construite contre les familles. Elle est vécue comme pathogène par les enseignants

Nécessité de :

- contacts fréquents et systématiques avec les familles
- tenir au courant la famille des comportements acceptables à l'école, du fonctionnement de la classe et des exigences de l'école
- proposer des stratégies pour gérer les comportements inadaptés et les situations délicates
- échanger sur des thèmes liés à l'éducation (groupes de parole)
- mise en place de moyens de liaison réguliers

5) Planifier les transitions

Les enfants sont toujours sensibles aux transitions

- définir des objectifs de cette transition au début de l'année et les travailler avec l'enfant
- préparer et accompagner le personnel de la structure d'accueil
- préparer et accompagner l'élève à rejoindre la nouvelle structure (visites, entretiens)

6) Structurer et gérer l'environnement temporel

- les emplois du temps sont construits, individualisés, complets et compris (y compris hors temps scolaire)

- les horaires sont prévus et prévisibles
- des signaux sont utilisés pour débiter et terminer les activités habituelles de la classe
- expliciter les tâches qui vont être accompagnées
- les changements sont anticipés et expliqués

Ritualiser les activités et prévoir des temps de scolarisation partiels pour certains enfants

7) Structurer et gérer l'environnement spatial

- classe est aménagée avec un espace de travail personnalisé
- introduction de moments et de lieux « sas » pour lui permettre de souffler
- activités physiques et sportives permettent des activités : cadre/règle ; espace et temps donné (jeux d'opposition)

8) Structurer et gérer les relations sociales et affectives

Règlement définit des règles pour bien vivre ensemble (cf. pédagogie coopérative).

D'abord :

- des droits
- des devoirs découlant de ces droits
- des interdictions définies avec les élèves

- la loi est évolutive au fur et à mesure des besoins de la classe.
- la compétition est limitée au profit de la collaboration et de la confiance (on construit des valeurs).
- le groupe fait respecter ce qu'il a construit
- prévoir des réparations et des sanctions (réparation de l'effet et des suites).
- développer la capacité d'empathie
- rendre explicite le règlement : identifier et verbaliser les attitudes positives

9) Soutenir et renforcer les comportements attendus

La récompense a plus d'impact que la sanction (cf. Skinner).

- Contrats de comportement (attention à ce qu'ils soient accessibles à l'enfant)
- reconnaissance positive et verbalisée de l'enseignant

Les adultes se positionnent en adultes. Ils sont modélisants et renforcent les comportements responsables et respectueux (d'autant que ces élèves n'ont pas de modèle identificatoire).

10) Prévenir et gérer les débordements

- sanction annoncée
- être maître de soi en situation de crise
- les problèmes mineurs sont réglés dans l'immédiat
- proposer des sanctions éducatives

cf. PRAIRAT Erick, *La sanction en éducation*, PUF coll. Que sais-je, 2009

La sanction a plusieurs fonctions :

- assurer la sécurité de tous
- réparation : permet à l'auteur de se réinsérer dans le groupe

11) Donner du sens aux apprentissages

- avoir des exigences cognitives (les programmes de l'éducation nationale)
- enseigner en se référant aux programmes avec des exigences cognitives
- proposer des activités qui ont du sens, qui sortent des limites de la classe (ex : projet de lecteur)
- donner des contenus culturels riches (contes, mythes, littérature)

Cf. BOIMARE (l'enfant et la peur d'apprendre, Dunod), BETTELHEIM (*La Psychanalyse des contes de fées*)

- proposer des disciplines artistiques et/ou d'expression

Ex : récits de vie (attention : pas d'interprétation). Les disciplines artistiques permettent la sublimation.

Les enseignants sont des éléments de résilience (Cf. CYRULNIK - *Les vilains petits canards*)

12) Adapter les démarches et renforcer l'étayage

- les apprentissages traditionnels ne sont pas toujours productifs (les manipulations peuvent amener le débordement)
- attention au conflit socio cognitif
- pédagogie explicite : enseigner les procédures donne des résultats (surtout lorsque les élèves ne les trouvent pas ou ne peuvent pas les exprimer)
- maintenir l'intérêt par un séquençage des activités avec identification des compétences intermédiaires → valorisation fréquente
- étayage par les outils
- encouragements de l'enseignant (devant le groupe pour les enfants, individuellement pour un adolescent, attention au danger de toucher un adolescent)

13) Soutenir la différence à apprendre

- restaurer l'estime de soi, mettre en situation de réussite (avec étayage)
- amener les élèves à se projeter, à construire des activités à long terme
- détacher l'évaluation du travail, de l'évaluation de la personne
- évaluation critériée, formative, sommative et cumulative plutôt plus ponctuelle. Elle s'exprime en compétences acquises plutôt qu'en notes
- pointer régulièrement les progrès et les capitaliser

- Sitographie : gestiondeclasse.com (site canadien)
- Bibliographie : *Scolariser un élève handicapé mental et psychique*, Dir. Bruno Egron. CRDP. Parution fin 2009