

Bruno **Egron**
Stéphane **Sarazin**

LES TROUBLES DU COMPORTEMENT EN MILIEU SCOLAIRE

COMPRENDRE

& AIDER



RETZ

editions-retz.com



Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée
par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires.
Voir le site <https://www.orthographe-recommandee.info>
et son mini guide d'information.

ISBN: 978-2-7256-3623-8
© Retz, 2018



Sommaire

| | |
|--------------|---|
| Préface..... | 7 |
|--------------|---|

PREMIÈRE PARTIE

COMPRENDRE LES TROUBLES ET CONNAITRE LES AIDES 9

| | |
|---|----|
| Histoire et description du trouble..... | 11 |
|---|----|

| | |
|--------------------------------|----|
| 1. Évolution de la notion..... | 11 |
| 2. Classifications..... | 12 |
| 3. Origines du trouble..... | 18 |
| 4. Description..... | 22 |

| | |
|---|----|
| Fonctionnements et incidences sur les apprentissages..... | 24 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 1. Comment distinguer difficultés comportementales et troubles du comportement ?..... | 25 |
| 2. Une détresse psychique et une quête affective..... | 26 |
| 3. Un contrôle difficile des émotions et une instabilité extrême..... | 29 |
| 4. Une faible estime de soi et confiance en soi..... | 33 |
| 5. Une angoisse à se confronter à de nouveaux savoirs : la peur d'apprendre..... | 37 |
| 6. Un rapport perturbé à la temporalité et une recherche de plaisirs immédiats..... | 44 |
| 7. Un rapport à la loi difficile et fluctuant..... | 47 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| L'organisation institutionnelle..... | 53 |
|--------------------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 1. Les principes..... | 53 |
| 2. Que faire lorsque l'on repère un élève avec des troubles du comportement ?..... | 54 |
| 3. Le dispositif ITEP..... | 59 |

DEUXIÈME PARTIE

| | |
|---|------------|
| ACCOMPAGNER DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE | 67 |
| Préalables et postures des enseignants | 69 |
| 1. Les principes | 69 |
| 2. Connaître et comprendre les comportements des jeunes | 73 |
| 3. Postures et attitudes à favoriser | 75 |
| 4. Des postures pièges à déjouer | 80 |
| 5. Une manière d'exercer l'autorité | 82 |
| Connaître l'élève | 85 |
| 1. S'appuyer sur les partenaires | 85 |
| 2. Créer un cadre relationnel bienveillant avec l'élève | 87 |
| 3. Prendre le temps d'observer l'enfant | 89 |
| 4. Analyser ses fonctionnements et définir ses besoins | 92 |
| Accueillir et impliquer les familles | 97 |
| 1. L'accueil des familles | 98 |
| 2. Les modalités, les formats | 99 |
| 3. Les lieux | 100 |
| 4. Les échanges hors rencontres | 102 |
| 5. Quelques conseils pour conduire les échanges | 104 |
| Organiser les cadres | 109 |
| 1. La fonction contenante du cadre | 109 |
| 2. Structurer et gérer l'environnement temporel | 112 |
| 3. Structurer et gérer l'environnement spatial | 117 |
| 4. Construire le rapport à la loi | 122 |
| 5. Structurer et gérer les comportements sociaux et affectifs | 138 |
| 6. Soutenir et renforcer les comportements attendus | 143 |
| Susciter l'envie et soutenir la difficulté à apprendre | 147 |
| 1. Décontextualiser les supports et varier les démarches | 148 |
| 2. Recontextualiser par le projet | 151 |
| 3. Réduire la peur de la difficulté ou de l'échec | 154 |

| | |
|--|------------|
| 4. Dédramatiser et utiliser l'erreur | 160 |
| 5. Apprendre à être élève | 164 |
| Gérer les passages à l'acte | 169 |
| 1. Le passage à l'acte, pourquoi ? | 169 |
| 2. Gérer les moments de tension | 175 |
| 3. Accompagner l'« après » | 188 |
| Comprendre les troubles afin de proposer des activités spécifiques | 199 |
| 1. La séparation | 199 |
| 2. La place dans un groupe | 204 |
| 3. Le refus de laisser une trace | 208 |
| 4. L'appartenance | 213 |
| 5. La singularité | 219 |
| 6. L'expression et le contrôle des émotions | 222 |
| 7. La décentration et l'empathie | 224 |
| 8. La souffrance et la détresse psychique, la peur d'apprendre | 225 |
| | |
| Conclusion | 231 |
| | |
| ANNEXES | 233 |
| Annexe 1 - CIM-10 : les troubles mentaux et du comportement | 235 |
| Annexe 2 - Symptômes du trouble des conduites selon la CIM-10 | 241 |
| Annexe 3 - CFTMEA : les troubles des conduites et du comportement | 243 |
| Annexe 4 – Critères diagnostiques « A » du trouble des conduites selon le DSM-IV | 246 |
| Annexe 5 – Fiche des violences et souffrances perçues à photocopier | 248 |
| Annexe 6 – Glossaire relatif à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers | 250 |



Préface

Les élèves présentant des troubles du comportement sont sans doute ceux qui posent le plus de difficultés aux enseignants. Le contrat pédagogique qui lie habituellement l'enseignant et les élèves est malmené et, plus que tout autre trouble, leurs manifestations peuvent parasiter le fonctionnement de la classe et même l'établissement scolaire.

La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 pour les droits, l'autonomie et la citoyenneté des personnes handicapées, qui les place de facto dans le droit commun et privilégie la scolarisation en classes ordinaires, a entraîné une augmentation de ce public dans les établissements scolaires, plongeant les enseignants dans des situations parfois explosives.

Les enfants porteurs de troubles du comportement ne présentent pas de stigmates, ce qui fait que l'on pense parfois qu'il ne s'agit que de mauvaise éducation, mais ils s'avèrent être de vrais troubles qui perturbent les fonctionnements sociaux, émotionnels, affectifs et cognitifs. Toutes les études qui témoignent de l'impact positif ou négatif de leur environnement, dont l'école, dans l'évolution ou la régression du trouble devraient pouvoir rassurer les enseignants et les éducateurs quant à leur capacité pour le compenser et le réduire.

Les auteurs de cet ouvrage ont des années de travail avec ce public, ils apportent ici une connaissance du trouble et des pistes d'actions éducatives et pédagogiques réfléchies, structurées et surtout efficaces, testées sur

le terrain ou observées dans les classes et établissements médicosociaux, et retenues parce qu'elles donnent des résultats.

Une première présentation générale de la notion de troubles du comportement tente de faire la part entre difficultés comportementales et troubles du comportement, et pose un regard critique sur une notion qui reste floue.

Au-delà de la définition, ce qui importe pour l'enseignant, ce sont les fonctionnements spécifiques de ses élèves pour les comprendre et avoir une grille d'analyse pour définir les attitudes et actions à mettre en place.

Comme toute situation de handicap, les actions proposées pour favoriser la vie scolaire et les apprentissages vont dans deux directions : des activités de compensation qui concernent l'élève et des actions d'accessibilité qui visent l'aménagement de l'environnement scolaire.

Ces actions concernent la partie la plus importante de l'ouvrage : attitudes, organisation générale de la classe, orientations éducatives, pratiques pédagogiques, gestion des crises, travail sur le trouble, et sont présentées avec de nombreuses illustrations pratiques ou des situations d'élèves qui permettront au lecteur de bien comprendre et visualiser les pistes proposées.

Dès leur lecture et leur mise en œuvre, le lecteur s'apercevra que ces attitudes et actions, au-delà du public visé, profiteront à l'ensemble des élèves. C'est d'ailleurs l'un des apports de la réflexion autour de l'accueil des personnes à besoins particuliers, elle permet à la société et à l'école d'être plus à l'écoute de tous, de proposer un environnement plus accessible et agréable à partager.

Bruno Egron (IEN ASH)

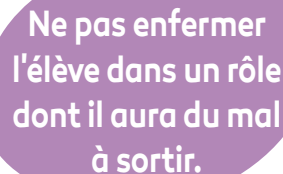


Connaitre l'élève

1. S'appuyer sur les partenaires

La première source de renseignements sur le fonctionnement de l'enfant avec des troubles du comportement sera sans doute fournie par les enseignants eux-mêmes qui l'ont connu les années précédentes. Et, sans doute, ces informations seront connues depuis longtemps avant que l'élève n'arrive dans la classe. Il y a lieu d'être vigilant quant à ce regard, rarement positif, qui l'enferme dans un rôle dont il aura du mal à sortir. Au-delà des anecdotes témoignant de ses difficultés, il convient d'interroger les collègues sur ce qu'ils ont mis en place, les fonctionnements attendus dont l'élève est capable, l'évolution constatée sur l'année scolaire, les liens avec la famille...

Il y a de fortes chances pour que l'enfant avec des troubles du comportement soit accompagné par de nombreux professionnels : enseignant spécialisé, éducateurs spécialisés, thérapeutes divers, travailleurs sociaux... La pluralité des formations, des informations et des regards est une ressource pour l'enseignant qui peut s'appuyer sur les expertises des autres professionnels en vue d'identifier et d'analyser des schémas comportementaux individuels (les comportements de l'enfant comme les attitudes et les réponses des adultes face à l'enfant). Chacun, enseignant compris, gagne à croiser ses informations. Les missions récentes données aux établissements et services médicosociaux (IME, ITEP, SESSAD...) pour le



Ne pas enfermer l'élève dans un rôle dont il aura du mal à sortir.

développement d'une société inclusive les invitent à collaborer avec l'école. Si les temps à consacrer aux rencontres sont réduits, les technologies de communication facilitent les échanges, permettent la communication presque instantanée et les partages de documents. Utilisons-les, dans le respect du secret professionnel partagé et de l'obligation de discrétion professionnelle qui s'impose à tout fonctionnaire.

La cohérence des attitudes et des actions éducatives rassurent le jeune. Les contradictions risquent d'être utilisées pour remettre en cause les actions proposées et discréditer l'équipe.

Le cas de Laetitia

Laetitia est scolarisée en CP et accompagnée par un SESSAD. L'enseignante spécialisée du SESSAD met en place une aide à l'apprentissage de la lecture centrée sur la compréhension, la métacognition, à partir de supports qu'elle construit. Dans la classe, en début d'année, elle suit une méthode de lecture privilégiant la combinatoire. La diversité des approches désoriente Laetitia, ne lui permettant pas de faire des transferts de compétences. Elle le manifeste par des refus à participer et des injures envers l'enseignante spécialisée. Après des échanges sur les besoins de Laetitia et les orientations pédagogiques de l'enseignante de la classe, un projet commun est défini. L'enseignante spécialisée intervient principalement dans la classe, sur les problèmes d'organisation de l'espace de travail, de maintien de l'attention, de gestion des relations avec ses camarades, et un peu sur les stratégies cognitives, à la satisfaction de toutes.

Les aides réciproques, les interventions en cas de crise sont d'autres objectifs de ces rencontres et échanges. Elles sont parfois incontournables pour l'inclusion d'élèves très lourdement perturbés.



Le cas de Gaétan

Gaétan montre des troubles du comportement importants et des troubles psychiques. Il est scolarisé en ITEP et en 6^e, uniquement en mathématiques où il montre de très grandes capacités. En dehors de la classe, il ne supporte pas le groupe. C'est pourquoi il n'est scolarisé que sur les heures de mathématiques et n'assiste jamais aux récréations. Lorsqu'il ne peut plus tenir dans la classe, il s'enfuit, se cache au mieux dans le bureau de la CPE, ou dans les buissons du collège, mais parfois se met en danger en montant sur les toits. L'ITEP est alors immédiatement alerté et intervient pour le chercher et le ramener. Gaétan s'est lié à un surveillant d'externat qui fonctionne comme adulte référent pour lui. Ce surveillant va devenir, avec l'accord du principal, l'interlocuteur principal de l'enseignant coordonnateur de l'ITEP, le lien entre le collège et l'établissement médico-social, assistant même aux réunions de synthèse concernant Gaétan à l'ITEP. Cet accompagnement étroit et dans la confiance réciproque ITEP-collège-jeune va permettre à ce dernier d'augmenter ses temps de scolarisation, de partager des temps hors classe, de sortir de « la roue dans laquelle il tournait comme un cochon d'Inde dans sa cage », comme il se décrivait. L'accueil en ITEP s'arrêtera en 4^e, au profit d'une scolarisation à temps plein avec un accompagnement par le Sessad.

2. Créer un cadre relationnel bienveillant avec l'élève

Plus que tout autre, et malgré un fonctionnement relationnel de « hérissure », l'enfant ayant des troubles du comportement a besoin d'un cadre relationnel bienveillant et rassurant pour se lancer dans les apprentissages.

L'empathie, l'écoute (de ce qu'il a à dire, de ce qu'il ressent), l'échange et l'observation sont des attitudes propices à cette relation.